Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470756
Centre d'intérêt: 100

Le "Palmarès des collèges" : une évaluation institutionnelle crédible? / [Département d'administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval]. -- Québec : L'Université, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1991.
iv, 50, [15] p. ; 28 cm. -- (Dossiers et documents de travail / Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires ; 1)

Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-89326-022-5

Vedette(s)-secondaire(s): Université Laval. Département d'administration et politique scolaires * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Evaluation de l'établissement * Méthode d'évaluation * Collégial (Ordre d'enseignement)

Exposés et discussions d'un débat organisé par le Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, en février 1991, relativement à l'article "Le palmarès des collèges", paru la même année dans le magazine ##L'Actualité##. Trois angles d'analyse ont été retenus: critique méthodologique et théorique du document; éléments d'une problématique de l'évaluation des collèges ou que penser du modèle d'évaluation utilisé; sens et portée du débat ainsi qu'enjeux pour les différents acteurs.

Type de document:

LABORATOIRE DE
RECHERCHE EN
ADMINISTRATION ET
POLITIQUE SCOLAIRES
(LABRAPS)

DÉPARTEMENT D'ADMINISTRATION
ET POLITIQUE SCOLAIRES

DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
LAVAL
QUÉBEC

783092

94707S6

Le «Palmarès des Collèges»: une évaluation institutionnelle crédible?

SÉRIE Dossiers et documents de travail no 1, avril 1991

X07030925

71-2640
703092

Dépôt légal 2e trimestre 91
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-022-5

© LABRAPS

Table des matières

Avant-propos.....iii

Présentation (Roland Ouellet).....1

I. Critique interne du document (Pierre W. Bélanger).....3

II. Éléments d'une problématique de l'évaluation des collèges (Claude Trottier).....13

III. Sens et portée du débat, et enjeux pour les différents acteurs (Marcel Robert).....23

IV. Inverventions de la salle (Lynda Gosselin).....37

Synthèse (Jean Moisset).....47

Annexe I (résumé de l'article «Le palmarès des collèges)

Annexe II (Article «Le palmarès des collèges», l'Actualité/février 1991)

Avant-propos

Le présent document constitue le premier d'une nouvelle série que lance le Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires de l'Université Laval (LABRAPS), soit la «Série Dossiers et documents de travail».

On trouvera dans cette collection des travaux à caractère provisoire dont les idées sont de nature à susciter la réflexion. On y trouvera aussi des documents qui sans être présentés dans une version finale pourraient provoquer des réactions et éventuellement faire l'objet d'une publication «définitive». Cette série constitue donc un outil pour faire connaître des dossiers qui, en l'absence de moyens de publication adéquats, demeurent bien souvent inaccessibles. Plusieurs raisons incitent le Labraps à créer ce nouveau mode de publication, dont l'importance de prendre position sur les questions d'actualité en matière d'éducation et l'urgence de publier sans délai le fruit de ces réflexions.

Le premier dossier porte sur la réaction d'un certain nombre de professeurs du Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval, à l'article «Le palmarès des collèges», paru en février 1991 dans le magazine l'Actualité, et qui a soulevé de nombreuses discussions.

Le Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LABRAPS) de l'Université Laval a lui-même contribué à susciter la réflexion autour de ce palmarès en organisant un débat sur le sujet le 22 février 1991. On trouvera donc ici les différents exposés qui ont été présentés à l'occasion de ce débat ainsi que l'essentiel des discussions qui ont eu lieu entre les participants.

La question de l'évaluation des institutions d'enseignement soulevée par la Revue l'Actualité et relancée à nouveau par la publication récente du classement des

diverses commissions scolaires aux examens de niveau secondaire du ministère de l'Éducation ne fait que montrer la pertinence de s'interroger sur le fond de la question de l'évaluation institutionnelle et sur les approches à utiliser.

Le Labraps espère apporter sa propre contribution à cette réflexion en rendant accessible le présent dossier.

Roland Ouellet,
Directeur du Labraps.

Présentation

Le palmarès des collèges, dossier d'enquête, rendu public par la revue Actualité dans sa livraison de février 1991, a jusqu'à maintenant soulevé de nombreux commentaires et le moins que l'on puisse dire, n'a laissé personne indifférent.

La question posée initialement dans ce dossier ne pouvait pas non plus manquer d'attirer l'attention et de provoquer la controverse: quels collèges, se demande la revue, préparent le mieux à l'université? ou, dit d'une autre manière: peut-on identifier les meilleurs collèges ou le meilleur collège et le faire savoir aux 65 000 finissants du secondaire qui s'apprêtent à faire une demande d'admission dans un collège?

Pour les gens du Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LABRAPS) de l'Université Laval, il est clair qu'on ne peut donner n'importe quelle réponse à la question soulevée par la revue Actualité. Comme le disent les auteurs de l'enquête, les comparaisons entre les institutions d'enseignement constituent un sujet tabou, qui suscite la crainte et même le refus de collaborer. Raisons de plus pour prendre les précautions qui s'imposent afin d'apporter une réponse valide et fiable, et qui soit digne de confiance. Si non, on risque d'enfoncer encore davantage la discussion dans des querelles de clocher, dans des débats émotifs, moralisateurs et stériles.

Il importe aussi de replacer le présent débat sur l'évaluation des collèges dans une perspective plus large en questionnant le modèle d'évaluation utilisé et en examinant d'autres approches alternatives.

Enfin, il nous semble opportun aussi de replacer la question de l'évaluation de la qualité des collèges dans un contexte socio-historique plus vaste en examinant l'enjeu de cette question pour les différents acteurs et en faisant le point sur l'évolution de la prise en charge de la fonction évaluation par les collèges et ses différents partenaires au cours des dernières années.

Le Labraps a choisi, dans cette perspective, de s'engager publiquement dans ce débat en mettant en relief trois angles d'analyse ou trois ensembles de questions:

1° Quelles critiques peut-on faire de ce dossier d'enquête aux plans méthodologique et théorique? Autrement dit, quel jugement peut-on porter sur la validité et la fiabilité des résultats de cette enquête? L'exposé de monsieur Pierre W. Bélanger tentera de répondre à ces premières questions.

2° Que penser du modèle d'évaluation ou de l'approche utilisée par la revue pour classer les collèges par ordre d'excellence? Quelles sont les problèmes soulevés par une telle approche et à quels modèles alternatifs aurait-on pu avoir recours en pareilles circonstances? C'est monsieur Claude Trottier qui fera le point sur ces questions à l'occasion du deuxième exposé.

3° Quels sont les enjeux de ce débat pour les différents groupes d'acteurs et où en est-on dans la prise en charge par les institutions collégiales des fonctions d'évaluation? La réflexion en rapport avec ce dernier ensemble d'interrogations sera introduite dans la présentation que fera monsieur Marcel Robert.

Avant d'inviter les conférenciers à faire leurs exposés, je tenterai brièvement de faire un bref résumé de l'article de la Revue Actualité[1].

A la suite de cette présentation et des exposés qui devraient durer au total une heure, une période d'une heure et demie sera consacrée à la discussion avec les participants de la salle[2].

Roland Ouellet,
Directeur du Labraps.

---

1 Cette présentation apparaît à l'Annexe I du présent dossier. On trouvera aussi à l'Annexe II la reproduction de l'article de la Revue actualité.

2 Les propos tenus à l'occasion de cette discussion ont été rapportés par Lynda Gosselin (voir point IV du présent dossier)

I - Critique interne du document

Le premier exposé sur le Palmarès des Collèges portera sur ce qu'on appelle dans le jargon méthodologique la critique interne du rapport. Sans porter de jugement de valeur sur l'approche globale utilisée par l'Actualité - ce dont mon collègue Trottier se chargera - je me situerai d'emblée dans leur approche pour en faire une analyse critique. Celle-ci s'articulera autour de deux concepts: ceux de fidélité, ou fiabilité, et de validité. «Une méthode de mesure est fidèle en autant qu'une série de mesures donne toujours des résultats semblables»[3] . La validité répond à la question: est-ce qu'on mesure bien ce qu'on veut mesurer et non pas une autre variable?

Je laisserai de côté l'analyse du style normatif de type «Mère Supérieure» de l'article qui se manifeste à plusieurs endroits: exemples: «Le quart des collèges ne disposait d'aucune étude sur ce phénomène (le travail des étudiants), ce qui est inacceptable» (p. 25). «Bravo pour l'association, zéro pour le collège» (p. 24). On reviendra sur les «zéro pour le collège» mais avant demandons-nous si les données de l'étude sont fiables. Comme les auteurs de l'article sont très avares d'information sur la méthodologie de l'étude, nous devrons utiliser la forme interrogative. Les directeurs des services pédagogiques (DSP) ont répondu à un questionnaire objectif. A-t-on dit aux DSP que leurs réponses seraient la base d'une évaluation comparative de leur cégep? Les DSP avaient-ils intérêt à «adapter» leur réponse aux objectifs du questionnaire? Certains avaient-ils intérêt à faire bien ou mal paraître leur institution? Ont-ils répondu au «pif»? Ont-ils fait vérifier certaines réponses, par exemple, par le registraire? Lorsque l'Actualité affirme qu'on a vérifié et revérifié les informations fournies par les DSP, que veut-on dire? Veut-on dire qu'on a demandé au DSP s'il était bien sûr que la bibliothèque contenait 50 000 volumes, ou est-ce que l'Actualité a rencontré le bibliothécaire ou visité la bibliothèque. On ne le sait pas.

Mais si 40 % des DSP n'ont pas révélé la proportion des élèves de leur collège qui ont obtenu leur diplôme en 4 sessions, alors on peut se poser des questions sur la fidélité des données. De deux choses l'une: ou bien ils possèdent cette statistique comme l'affirme l'Actualité et ne veulent pas la donner, auquel cas la fiabilité des données est fort douteuse, de même que les méthodes de vérification utilisées par le

---

3 Selltiz, C. et al. Les méthodes de recherche en sciences sociales. Montréal, HRW, 1977, p. 161.

magazine: ou bien ils ne possèdent pas effectivement l'information, ce qui revient à dire encore que la méthode de mesure n'est pas fidèle, et les données non valides. A partir des commentaires faits dans les médias depuis la parution de l'article, il y a tout lieu d'affirmer que si l'on répétait l'enquête les réponses des DSP seraient bien différentes.

Les fameux «zéros». Ici «Mère Supérieure» fait des siennes et administre des punitions. Dans la construction d'index ou d'échelles d'attitudes, lorsqu'il y a absence de réponse à un item, ou bien on rejette le sujet, ou bien on pondère le score global en fonction du nombre de réponses données. Mais jamais on ne met zéro. Quand un étudiant ne peut donner les années de scolarité complétées par son père, on ne peut prendre pour acquis qu'il n'a jamais été à l'école. C'est la pratique pour des examens, mais pas pour des index ou échelles.

Nous avons fait la pondération des scores pour chacun des quatre critères, équipement, élèves, professeurs et encadrement.[4] Nous avons éliminé les cégeps qui n'avaient pas répondu à au moins 50 % des items (par exemple 1 item sur 3 pour élèves). La méthode de pondération consiste à calculer la somme des points obtenus pour chacun des items pour lequel une réponse a été donnée et de diviser cette somme par le total possible de ces items afin de retraduire le score global en %. Le nouveau classement (R^2) apparaît au Tableau 1. Cette pondération n'apporte pas de changement radical dans l'ensemble, mais pour plusieurs cégeps il y a des changements importants. Un cégep passe du rang 12º ex æquo au premier; un autre passe de 29º à 12º. Un cégep perd neuf rangs, 3 perdent 5 rangs.

Nous avons calculé le nombre de «0» obtenu sur les 17 items pour chaque collège. Comme on peut le constater dans la colonne «0» à mesure qu'on descend vers le bas le nombre de zéro augmente. On peut douter que le classement général donne une bonne image de la qualité des cégeps mais il reflète sûrement la qualité de

---

4 Le traitement des données a été fait par Luce Duval.

Tableau 1
Classement général avec les "0" non pondérés et pondérés

R^2	R^1	R^1-R^2	0/17	$\%^1$	$\%^2$
2	1	-1	2	74	81
3	2	-1	2	71.5	78
4	3	-1	1	71	75
8	4	-4	0	70	70
6	5	-1	1	69	73
7	5	-2	1	69	72
8	7	-1	2	68	70
11	8	-3	0	67	67
8	9	+1	1	65.5	70
14	10	-4	0	65	65
12	11	-1	2	63	66
17	12	-5	0	62.5	63
1	12	+11	3	62.5	82
15	14	-1	1	61.5	64
15	15	0	1	61	64
17	16	-1	2	57.5	63
4	17	+13	3	57	75
19	18	-1	1	56.5	62
20	19	-1	2	55.5	61
22	20	-2	1	54.5	60
30	21	-9	0	54	54
22	21	-1	2	54	60
28	23	-5	1	53.5	55
22	23	+1	4	53.5	60
25	25	0	3	52	59
-	-	-	3	51.5	
-	-	-	3	50.5	
26	26	0	2	48.5	58
20	27	+7	2	48	61
32	27	-5	2	48	53
12	29	+17	3	47.5	66
33	29	-4	1	47.5	50
27	31	+4	2	47	56
35	32	-3	2	46	49
28	33	+5	3	45	55
-	-	-	4	42	
-	-	-	2	41.5	
-	-	-	3	41	
30	34	+4	3	40.5	54
38	34	-4	2	40.5	47
33	36	+3	4	40	50
35	36	+1	2	40	49
35	38	+3	3	39.5	49
40	39	-1	3	37	46
38	39	+1	2	3	47
-	-	-	5	-	
41	41	-	3	-	43
-	-	-	4	32.5	
-	-	-	7	31.5	
-	-	-	5	29	
42	42	0	6	26	31

l'information donnée par le DSP. Plus on a d'absences de réponse moins élevé est le classement - c'est une relation mathématique. La moyenne de «0» pour les collèges privés est de 1.5 alors que pour les cégeps elle est de 2.4.

Les indicateurs

Ici, il s'agit de validité des indicateurs. Plusieurs font problème. Considérons les plus évidents.

Emploi des étudiants

Est-ce que les étudiants qui ont un emploi sont moins motivés dans leurs études? Ce n'est pas évident. On pourrait même affirmer l'inverse. S'ils travaillent afin d'étudier, il leur faut une grande motivation. De toute façon, selon les recherches ce n'est pas le fait de travailler qui nuit aux études, mais de travailler 20 heures et plus par semaine. On peut consulter l'étude de Gareau du Cégep Ahuntsic à ce sujet. A Ste-Foy et Lévis-Lauzon 55 % des étudiants ont un travail rémunéré. Mais de ceux-ci 85 % travaillent moins de 20 heures/semaine (Estelle Villeneuve). Cet indicateur révèle davantage le niveau socio-économique des familles des étudiants que leur motivation aux études. Dans son étude, Estelle Villeneuve montre que les étudiants provenant de familles de niveau socio-économique faible ont un emploi dans une proportion plus grande que ceux provenant de familles aisées[5].

Disponibilité des professeurs

On pourrait remettre en question que la disponibilité des professeurs mesure la qualité du corps professoral. C'est sûrement un indicateur de l'encadrement des étudiants. Si ça se passe un peu comme à l'université, gageons que les professeurs de cégeps ayant un doctorat font de la recherche et sont moins disponibles que les autres. Il y aurait donc contradiction entre ces deux indicateurs (disponibilité et scolarité des enseignants) du critère «qualité des enseignants».

---

5 Estelle Villeneuve. Mémoire de maîtrise, données préliminaires.

Les groupes stables

Il nous revient ici des souvenirs de collège classique où tous les cours étaient obligatoires. Cette formule permet évidemment un meilleur contrôle des étudiants en limitant leur liberté de choix. En soi, il n'est pas évident qu'elle procure un meilleur encadrement pédagogique.

Taux de diplômation

Quant au taux de diplômation, il s'agit d'un résultat - d'un extrant - d'un produit de l'encadrement. Cet indicateur n'a pas le même statut méthodologique que les autres. Techniquement on dirait que c'est une variable dépendante, un effet des autres indicateurs. Est-ce qu'un bon encadrement produit un bon taux de diplômation? Faisons l'exercice suivant, ce qui va nous permettre de vérifier si la pondération accordée aux quatre critères de l'évaluation est empiriquement fondée ou si elle relève d'une conception arbitraire des auteurs de l'étude.

Parmi les indicateurs de l'encadrement sortons le taux de diplômation - et remettons sur 100 les 4 autres indicateurs. Acceptons comme l'Actualité que c'est une bonne mesure de l'efficacité d'un collège. Ajoutons qu'un collège efficace doit être de qualité. Un bon équipement, des élèves motivés, des professeurs compétents et un bon encadrement pédagogique devraient donner un collège efficace et de qualité. Par l'intermédiaire d'une regression multiple, demandons-nous si les 4 critères choisis par Actualité expliquent bien, prédisent bien l'efficacité d'un collège et quelle est l'importance relative de chacun des critères. (Pour les fins de l'analyse nous avons exclu les 3 cégeps qui n'ont pas répondu à la question sur le taux de diplômation.)

Voici les résultats de la régression multiple (A):

.40 (taux de diplômation) =
0
+(.045) Encadrement
+(.327) Professeurs
+(.335) Élèves
+(-.101)Équipement

La régression multiple nous montre que 40 % de la variance dans le taux de diplômation est expliqué par les 4 critères. On pourrait dire que ce n'est pas si mal en sciences sociales d'avoir un taux si élevé d'explication. Voyons maintenant la contribution spécifique de chacun des critères à cette explication. L'équipement donne un coefficient de corrélation partiel négatif, i.e. que mieux équipé est un collège, moins efficace il est. Les étudiants passent trop de temps à la piscine me disait un collègue. La corrélation demeure faible mais elle est négative, et si on l'enlevait, la proportion de variance expliquée se situerait entre 40 et 45 %. Les coefficients pour les élèves et les professeurs sont importants et contribuent chacun à environ 50 % de l'explication (au lieu de 15 % et 25 % selon l'Actualité). Quant à l'encadrement (il est vrai, amputé du taux de diplômation) sa contribution de 4.5 % est à toutes fins utiles nulle, comparativement au 50 % attribué par l'Actualité.

Les auteurs n'ont donné aucune justification théorique ni pour le choix des critères de la qualité des cégeps et de leurs indicateurs ni pour leur pondération relative. On sait cependant à partir de recherches menées au niveau secondaire que ce qui est le plus important dans les chances de succès d'un élève, c'est son milieu social d'origine où il n'a malheureusement pas choisi de naître. Les facteurs reliés à l'école (équipement, encadrement, personnel enseignant) ont en général peu d'influence sur le succès des élèves, du moins dans les pays occidentaux. Les résultats de la régression multiple (A) confirment ici que l'équipement physique et l'encadrement pédagogique (tels que mesurés par l'Actualité) ont peu d'effet sur le taux de diplômation.

Si, pour le classement des collèges, au lieu d'utiliser la pondération arbitraire de l'Actualité, nous utilisons celle que nous fournissent les coefficients de la régression multiple (A), nous obtenons de nouveaux scores globaux ($\%^2$) et un nouveau classement par rang des collèges (R^2) (Tableau 2). L'ordre des 10 premiers est presque inversé. Le #8 passe en tête et le #1 glisse en 7e place. Dix-neuf cégeps gagnent ou perdent plus de 5 places ($R^1 - R^2$).

Maintenant qu'il a été établi que l'équipement physique et l'encadrement pédagogique avait peu d'influence sur le taux de diplômation, laissons de côté ces critères. En poussant plus loin l'analyse, demandons-nous parmi les indicateurs des critères éleves et enseignants, lesquels sont le plus en relation avec le taux de

diplômation. L'équation de régression multiple (B) donne les résultats suivants:

Régression multiple (B): .527 (taux de diplômation) =
0
+ (.347) élèves temps partiel
+ (.266) élèves emploi
+ (.135) élèves DEC 4 sessions

+ (.244) professeurs Ph.D. ou M.A.
+ (.195) professeurs sélection
+ (.189) professeurs évaluation
+ (.003) professeurs disponibilité

Pour les élèves, c'est l'indicateur études à temps partiel qui est le plus important ; or cet indicateur est carrément relié au statut privé des collèges puisque 12 collèges privés n'acceptent pas d'étudiants à temps partiel et obtiennent 100 % pour cet indicateur. Quant à l'emploi, on peut supposer qu'il y a moins d'étudiants qui travaillent dans les collèges privés. Il devient évident que si vous étudiez à temps partiel, vos chances de terminer le DEC en 4 sessions sont nulles. Le critère élèves mesure donc indirectement le statut du collège. Il n'est donc pas étonnant de retrouver les collèges privés en tête du classement.

Pour le critère professeurs, la scolarité est l'indicateur le plus important. Il est difficile de savoir ce que signifie l'indicateur relié à l'existence d'une politique de sélection des enseignants puisque 43 collèges ont le même score soit 60. Ce dont on est sûr par contre c'est que la disponibilité des enseignants n'est pas relié au taux de diplômation.

Tableau 2
Classement général modifié

R^1	R^2	R^1-R^2	% ^{1}	% ^{2}
1	7	-6	74	80
2	6	-4	71.5	81
3	2	+1	71	87
4	8	-4	70	79
5	5	0	69	81
5	3	+2	69	87
7	4	+3	68	83
8	1	+7	67	87
9	12	-3	65.5	61
10	9	+1	65	78
11	10	+1	63	75
12	18	-6	62.5	55
12	13	-1	62.5	58
14	23	-9	61.5	49
15	31	-16	61	42
16	11	+5	57.5	65
17	15	+2	57	56
18	21	-3	56.5	54
19	19	0	55.5	55
20	17	+3	54.5	56
21	14	+7	54	57
21	16	+5	54	56
23	30	-7	53.5	43
23	29	-6	53.5	46
25	41	-16	52	35
26	38	-12	51.5	36
27	39	-12	50.5	36
28	25	+3	48.5	48
29	20	+9	48	55
29	22	+7	48	50
31	36	-5	47.5	37
31	32	-1	47.5	42
33	28	+3	47	46
34	24	+10	46	48
35	37	-2	45	36
36	40	-4	42	35
37	44	-7	41.5	33
38	47	-9	41	28
39	26	+13	40.5	47
39	27	+12	40.5	46
41	35	+6	40	37
41	-	-	40	-
43	33	-	39.5	39
44	45	-	37	31
44	43	-	37	33
46	46	-	36.5	31
47	34	-	34.5	39
48	-	-	32.5	-
49	-	-	31.5	-
50	42	-	29	34
51	48	-	26	25

En filigrane, il y a, dans l'article de l'Actualité, une conception du bon élève et du bon collège. C'est un élève qui étudie à plein temps, qui n'a pas besoin de travailler pour payer ses études, qui est inscrit au général qu'il termine en 4 sessions consécutives dans un collège privé, bien équipé.

Pour le moins, on peut dire qu'on ne retrouve pas l'image du cégep du Rapport Parent: accessible, polyvalent, où le général et le professionnel se côtoient, aux cheminements étudiants souples.

Pierre W. Bélanger,
Département d'administration
et politique scolaires.

II - Éléments d'une problématique de l'évaluation des collèges

Dans sa critique interne du «Palmarès des collèges», Pierre W. Bélanger a mis en relief la conception des collèges qui lui est sous-jacente, et il a identifié suffisamment de problèmes concernant la fidélité et la validité des données sur lesquelles est basé le palmarès pour remettre en question l'ensemble de la démarche et le classement des collèges auquel elle a donné lieu. Mon objectif, dans cette communication, est d'esquisser certains éléments d'une problématique de l'évaluation des collèges, qui permettraient de parvenir à une évaluation plus crédible. Ces éléments seront regroupés selon deux approches, celle des cheminements des élèves et celle de la vérification administrative (administrative audit).

1. Approche des cheminements des élèves

Cette méthode consiste à décrire le «cheminement des élèves» depuis l'école secondaire d'où ils proviennent jusqu'à l'université et au monde du travail auquel ils accèdent après avoir reçu leur formation au collège. La méthode consiste à suivre une cohorte de diplômés de l'école secondaire jusqu'à l'université (dans le cas des programmes d'enseignement général) et au marché du travail (dans le cas des programmes d'enseignement professionnel).

On peut se représenter cette approche en s'inspirant de certains éléments de la théorie des systèmes.

Figure 1

APPROCHE DES CHEMINEMENTS

INTRANTS	COLLEGES	EXTRANTS
RESSOURCES	STRUCTURE	DIPLÔMÉS
ÉQUIPEMENTS	OBJECTIFS	
PERSONNEL	PROGRAMMES	
ÉLEVES DE 5E SECONDAIRE	ENCADREMENT	

Selon ce schéma, les collèges apparaissent comme des organisations caractérisées par un ensemble d'objectifs, de structures, de programmes, de processus (apprentissage, enseignement, communication, socialisation, etc.). Leur principal extrant est constitué des diplômés qui accèdent à l'université ou au marché du travail selon qu'ils étaient inscrits à des programmes d'enseignement général ou professionnel. Les diplômés des écoles secondaires constituent leur principal intrant, même s'ils font aussi appel à divers autres intrants (personnels, équipements et autres ressources matérielles, etc.). Dans cette perspective, les collèges apparaissent comme des établissements qui «transforment» les diplômés des écoles secondaires en diplômés de l'enseignement collégial en ayant recours à d'autres intrants et en mettant en oeuvre divers processus à l'intérieur de leur structure.

Les caractéristiques de cette approche du point de vue de l'évaluation des collèges sont les suivantes:

1) elle permet de distinguer différents types d'indicateurs : indicateurs d'intrants, de processus et d'extrants;

2) elle est basée sur le postulat selon lequel un des meilleurs indicateurs de la qualité de la formation dispensée par les collèges est la performance des diplômés de l'enseignement général une fois inscrits à l'université, et celle des diplômés de l'enseignement professionnel sur le marché du travail. Il s'agit d'un indicateur d'extrant. L'approche utilisée dans le «Palmarès des collèges« met, au contraire, l'accent sur des indicateurs d'intrants et de processus[6]. De plus le palmarès ne prend aucunement en considération le principal indicateur d'intrant, soit la qualité des élèves du secondaire à leur entrée au collège;

3) elle permet d'intégrer dans un schéma de type explicatif les indicateurs d'intrants et de processus comme des facteurs d'explication de la qualité des diplômés, i.e. du principal indicateur de la qualité de la formation dispensée par les collèges;

4) elle permet aussi de poser le problème de l'importance relative des indicateurs d'intrants et des indicateurs de processus, des facteurs proprement scolaires et des facteurs qui ne sont pas liés aux établissements proprement dits (par exemple l'origine sociale, le sexe, le groupe ethnique et linguistique des élèves, etc.) et, ainsi, de s'interroger sur les types de facteurs qui sont susceptibles d'expliquer la performance des diplômés des collèges à l'université ou sur le marché du travail.

---

6 Il n'y a que deux indicateurs d'extrant dans le "palmarès" : le taux de diplômation par rapport au nombre d'admissions et le pourcentage des élèves ayant obtenu leur diplôme d'enseignement collégial en deux ans.

Dans la mesure où, dans cette approche, la performance des élèves du collège à l'université ou sur le marché du travail est considérée comme le principal indicateur de la qualité de la formation[7], il m'apparait important de souligner la nécessité de prendre en considération l'indicateur d'intrant que représente la qualité des élèves à leur entrée au collège, telle que mesurée par leur rendement scolaire en 5e secondaire. Les caractéristiques des élèves à l'entrée varient d'un collège à l'autre. En effet les diplômés du secondaire ne sont pas distribués au hasard entre les collèges. Certains sont plus sélectifs que d'autres - c'est le cas, en particulier, des collèges privés - et peuvent admettre une proportion plus élevée d'élèves dont le rendement scolaire en 5e secondaire est élevé. Il en est de même de la proportion des élèves de familles aisées, etc. Si tel est le cas, certains collèges pourraient «produire» des diplômés qui réussissent bien à l'université ou sur le marché du travail non parce qu'ils bénéficient d'un meilleur encadrement ou d'un enseignement de plus grande qualité, mais simplement parce qu'au départ, ils recrutent des diplômés du secondaire plus «forts». C'est la raison pour laquelle il importe de contrôler, entre autres, le «succès» à l'université ou sur le marché du travail par le rendement scolaire des élèves en 5e secondaire.

L'enjeu à cet égard pourrait être de surestimer l'importance d'indicateurs liés à l'encadrement des élèves du collège, à la qualité du personnel enseignant, à l'équipement des établissements au détriment d'autres facteurs qui influencent tout autant sinon plus le cheminement des élèves au collège, à savoir la réussiste scolaire en 5e secondaire avant l'entrée au collège, l'origine sociale, etc.

Pour illustrer la nécessité de prendre en considération la réussite scolaire antérieure au collège, voyons deux exemples.

Le premier exemple est tiré d'une étude des cheminements des élèves des écoles secondaires privées et publiques en première année du collège (Laforce, 1989). À première vue, les diplômés des écoles privées réussissent mieux en première année du collège que ceux des écoles publiques (tableau 1). Or on sait qu'en 5e secondaire

---

7 Il serait possible de considérer d'autres indicateurs d'extrants comme, par exemple, le taux de diplômation des élèves qui, en 5e secondaire, avaient des résultats scolaires faibles, ou le pourcentage des élèves de 5e secondaire ayant des résultats scolaires faibles ou moyens qui terminent leurs études avec des résultats scolaires forts.

Tableau 1

RÉSULTATS SCOLAIRES AU COLLÈGE DES DIPLOMÉS DES ÉCOLES SECONDAIRES

RÉSULTATS	ÉCOLES PRIVÉES	ÉCOLES PUBLIQUES
60 % ou moins	12	22
60-69 %	24	25
70-79 %	42	36
80 % ou plus	22	17
	(1931)	(7260)

Tableau 2

RÉSULTATS SCOLAIRES AU SECONDAIRE DES ÉLEVES DE 1ÈRE COLLÈGE

RÉSULTATS	ÉCOLES PRIVÉES	ÉCOLES PUBLIQUES
60 % ou moins	12	25
60-69 %	30	43
70-79 %	30	20
80 % ou plus	29	12
	(1931)	(7260)

Tableau 3

RÉSULTATS SCOLAIRES AU COLLÈGE DES DIPLOMÉS DES ÉCOLES SECONDAIRES AYANT OBTENU 80 % + EN 5E SECONDAIRE

RÉSULTATS	ÉCOLES PRIVÉES	ÉCOLES PUBLIQUES
60 % ou moins	0	3
60-69 %	5	4
70-79 %	41	30
80 % ou plus	54	63
	(560)	(866)

Source: Tableaux reconstitués à partir de Laforce et Deblois (1989, tableaux 5.1 et 5.2, p.100-101).

les élèves des écoles privées ont dans l'ensemble de meilleurs résultats scolaires (tableau 2). Cette dernière constatation ne découle pas nécessairement du fait qu'ils reçoivent une formation de meilleure qualité. Ce peut être dû au fait que les écoles privées effectuent une sélection plus sévère à l'entrée et qu'elles ne sont pas tenues de garder les élèves les plus faibles. Si on prend en considération les résultats scolaires à l'entrée, i.e. un indicateur de la «qualité» des élèves, on s'aperçoit que les élèves des écoles secondaires publiques qui ont obtenu 80% ou plus en 5e secondaire réussissent aussi bien, sinon mieux que ceux des écoles privées (tableau 3).

L'objectif de cette illustration n'est pas de faire le débat sur la qualité de la formation dans les écoles secondaires privées et publiques. Il est plutôt de montrer que si on prend comme indicateur de la qualité de la formation dispensée dans des établissements la performance des diplômés à un ordre d'enseignement supérieur, il importe de prendre en considération la qualité des élèves à l'entrée. À défaut de se conformer à cette exigence, on risque, dans ce cas-ci, d'attribuer au collège un effet qu'il n'a pas vraiment ou de ne pas lui reconnaitre un effet qu'il pourrait avoir.

Le deuxième exemple est tiré d'une analyse des cheminements des élèves du Collège de Limoilou et des collèges de la région de Québec en première année à l'Université Laval (Gouvernement du Québec, 1980, ch. 21). La performance scolaire en première année d'université est aussi utilisée comme indicateur de la qualité de la formation des élèves des collèges. On a comparé la moyenne cumulative des élèves du collège de Limoilou inscrits en première année à l'Université Laval à celle des élèves des autres collèges de la région de Québec. On a de plus pris en considération le rendement scolaire de ces élèves en 5e secondaire (mesuré par le fait d'avoir été classé en voie enrichie et moyenne en maths et en français).

La moyenne des étudiants issus du Collège de Limoilou est un peu plus faible dans l'ensemble que celle des étudiants des autres collèges. Mais ils étaient aussi un peu plus faibles en 5e secondaire. Et lorsqu'on prend en considération la performance scolaire en 5e secondaire et les types de programmes auxquels ils sont inscrits à l'université (programmes ayant comme pré-requis les maths, les maths et le français ou le français seulement), les résultats des étudiants issus du Collège de Limoilou sont fort semblables à ceux des étudiants issus des autres collèges.

Le type de collège (encadrement, personnel, équipement, etc.) apparaît ici comme ayant peu d'effet sur leur performance à l'université. Ce sont d'une part les résultats en 5e secondaire et d'autre part le fait que les étudiants ont choisi le type de programme universitaire dont les exigences correspondent le mieux à leur profil scolaire antérieur (par exemple les étudiants des programmes universitaires ayant les maths comme pré-requis ayant plus de chances de réussir s'ils ont été forts en maths au collège et au secondaire) qui importent.

Ces deux exemples illustrent bien, selon moi, a) la façon de mesurer la qualité d'une formation dispensée par des établissements scolaires au moyen d'un indicateur d'extrant, les résultats obtenus après avoir accédé à un ordre d'enseignement supérieur, b) la nécessité de prendre en considération la «qualité» des élèves à l'entrée des établissements; c) l'influence relative du collège lui-même sur la performance des élèves à l'université.

Pour qu'il soit possible d'utiliser la méthode des cheminements en vue d'évaluer l'ensemble des collèges, il est nécessaire d'établir les interconnections entre les banques de données des élèves du secondaire, des élèves du collège et des élèves à l'université pour l'ensemble du Québec. Il n'est pas possible actuellement d'établir, semble-t-il, ces interconnections à cause de la résistance de différentes instances. Cette résistance tiendrait soit à une certaine crainte d'être évalué, soit à la concurrence que se livrent les diverses institutions universitaires et collégiales. L'établissement d'interconnections entre les diverses banques de données disponibles demeurent néanmoins une condition essentielle.

La méthode des cheminements pourraient aussi être appliquée dans une certaine mesure à l'évaluation de la qualité de la formation en enseignement professionnel pourvu qu'on définisse les extrants de façon différente. Dans ce cas, un des extrants pourraient être la perception que les employeurs ont des élèves des différents collèges. Il faut reconnaître cependant a) qu'il s'agit d'un indicateur «subjectif» plutôt qu«objectif», b) que la comparaison entre les collèges pourrait s'avérer plus difficile parce qu'un employeur n'embauche pas nécessairement des diplômés de tous les collèges qui dispensent une formation professionnelle dans une option déterminée, c) que, dans l'évaluation que les employeurs font de la performance des diplômés des collèges, il faudrait prendre en considération le fait que ces derniers occupent un emploi correspondant ou non à la formation reçue, d) que la performance au travail ne

dépend pas seulement de la formation reçue mais aussi du type de supervision et d'encadrement offert par l'employeur, etc. Bref la problématique de l'évaluation de la performance des diplômés de l'enseignement professionnel apparaît, dans une certaine mesure, plus complexe que celle des diplômés de l'enseignement général admis à l'Université. Et la méthodologie pour y parvenir apparaît aussi moins élaborée.

2. L'approche de la «vérification administrative»

La «vérification administrative» est une stratégie d'évaluation dont l'objectif est de vérifier si les pratiques d'une organisation sont conformes à des critères ou à une politique établis par des sources internes ou externes. Elle vise à répondre à la question suviante: jusqu'à quel point une organisation ou un établissement se conforme-t-il à une norme établie et reconnue comme devant orienter les pratiques? Elle implique un jugement sur des données recueillies en vue de examiner si les pratiques sont conformes à une politique (Tripodi, Fellin, Epstein 1978, p. 64-69).

L'analogie sous-jacente à cette stratégie d'évaluation est celle de la «vérification comptable». Tout comme le vérificateur comptable cherche à savoir si la façon de dépenser correspond aux normes établies par un établissement ou par une politique extérieure à un établissement, le vérificateur administratif retrace les politiques qui sont sensées orienter les pratiques d'un établissement et vérifie si les pratiques y sont conformes, détecte les inconsistances et détermine le degré de conformité des pratiques par rapport aux politiques.

Comment cette approche peut-elle être appliquée à l'évaluation des collèges? J'aimerais illustrer par deux exemples tirés du Rapport d'évaluation du Collège de Limoilou (Gouvernement du Québec, 1980, ch. 12 et 13).

Le premier exemple a trait à l'application du régime pédagogique. Dans le cas des collèges on peut se demander si le régime pédagogique qui «encadre» les activités des collèges au plan pédagogique est respecté. Cette politique est clairement établie pour l'ensemble du système d'enseignement collégial. Et les évaluateurs du collège de Limoilou ont identifié un certain nombre d'éléments dont ils ont voulu évaluer la mise en oeuvre du point de vue de la conformité des pratiques au régime pédagogique et sur lesquels ils disposaient des données. Celles-ci sont tirées pour la

plupart d'un questionnaire auquel les directeurs des services pédagogiques ont eu à répondre.

A titre d'illustration, le régime pédagogique prévoyait à cette époque un ensemble de dispositions concernant le calendrier scolaire (nombre de jours d'enseignement), l'admission des élèves (préalables et conditions d'admission spécifiques à divers programmes), le nombre d'heures d'activités par cours, la préparation des plans de cours et leur évaluation par la direction des services pédagogiques, les travaux des élèves dans les cours, l'évaluation des travaux des élèves, l'attribution des crédits pour les cours, la certification des études.

L'analyse a consisté à comparer les pratiques du collège de Limoilou à la norme que constitue le régime pédagogique d'une part et aux pratiques observées dans les autres collèges de la région de Québec. La méthode utilisée par les évaluateurs du Collège de Limoilou et les données dont ils disposaient leur ont permis de conclure que l'application du régime pédagogique variait beaucoup d'un collège à un autre, que le collège de Limoilou était sur plusieurs points «marginal» par rapport à l'application du régime pédagogique, et que peu de changements avaient été observés à cet égard au cours des quatre années sur lesquelles ils avaient pu obtenir l'information sur l'application du régime.

Le deuxième exemple a trait aux programmes d'études. Les évaluateurs ont voulu vérifier si la programmation de Limoilou était conforme à ce qui est prescrit par le système d'enseignement collégial. Les programmes offerts ont-ils fait l'objet d'une autorisation officielle? Leur contenu en termes de cours obligatoires, complémentaires, de concentration ou de spécialisation est-il conforme aux règles tirées du «régime pédagogique quant à la confection des programmes individuels des élèves»?

Les évaluateurs ont conclu que le Collège de Limoilou respectait de façon quasiintégrale les dispositions du régime pédagogique à ce sujet. Les évaluateurs cependant n'ont pu compléter leur analyse du contenu des cours effectivement dispensés aux élèves parce qu'ils n'avaient pas obtenu les données et la collaboration nécessaire à la poursuite de cette analyse étant donné le climat dans lequel a été menée l'évaluation du Collège de Limoilou.

Les deux exemples de la stratégie de vérification administrative appliquée à l'évaluation des collèges ne constitue que deux illustrations de cette approche. Celle-ci pourrait être appliquée à d'autres aspects du fonctionnement des collèges, notamment en ce qui concerne le mode de gestion des collèges (cf. Gouvernement du Québec, 1980, ch. 14 à 16), la politique de l'enseignement professionnelle, la politique de l'éducation continue, etc.

Un des avantages de cette stratégie est de procéder à une évaluation des collèges, non pas en fonction d'une conception quelconque des collèges, mais en relation avec le mandat ou la mission des collèges et avec les dispositions prévues dans la loi ou les règlements et le régime pédagogique qui les régissent. Si cette stratégie est utilisée non seulement en vue de vérifier la conformité d'un collège aux politiques de l'enseignement collégial mais aussi en vue de comparer un collège à d'autres collèges, elle permet aussi d'identifier des problèmes de fonctionnement de l'ensemble des établissements de l'enseignement collégial et d'évaluer ces derniers en tant que système. Elle permet à cet égard d'éviter de conclure à la non-conformité d'un établissement d'enseignement collégial sans prendre en considération le fonctionnement de l'ensemble du système.

Conclusion

Si l'on compare ces approches aux deux principaux types d'évaluation des apprentissages, «l'approche des cheminements» pourrait être considérée comme l'analogue de l'évaluation summative en ce qu'elle a comme objectif de vérifier si les objectifs ont été atteints, et celle de «la vérification administrative» l'analogue de l'évaluation formative en ce qu'elle permet d'identifier des éléments qui apparaissent adéquats ou problématiques dans le fonctionnement des collèges.

L'utilisation de ces deux approches permettrait, selon moi, de procéder à une évaluation à la fois nuancée et crédible des établissements comme du système d'enseignement collégial.

Claude Trottier,
Département d'administration
et politique scolaires.

RÉFÉRENCES

Laforce, L. et Deblois, C. 1989. La performance scolaire des élèves du collège 1 selon qu'ils ont fait leurs études secondaires au privé ou au public. Les Cahiers du Labraps, volume 6, Série Études et recherche. Sainte-Foy: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Gouvernement du Québec 1980. Rapport d'évaluation pédagogique du collège de Limoilou. Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial. Tome 2. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Tripodi, T., P. Fellin, et J. Epstein 1978. Differential Social Program Evaluation. Ithasca, Ill.: F.E. Peacock.

III - Sens et portée du débat et enjeux pour les différents acteurs

Le but de cet exposé est de mettre le débat suscité par «le palmarès des collèges» en perspective, c'est-à-dire de le situer dans son contexte historique, politique et social, d'en identifier les principaux groupes d'acteurs, d'expliciter leurs enjeux, d'en saisir le sens et la portée et, enfin, d'en tirer quelques conséquences pour le système d'éducation, et pour les différents organismes et les différents acteurs engagés dans l'enseignement collégial.

Trois grands groupes d'acteurs sont partie prenante dans un tel débat. Dans un premier groupe, on retrouve les utilisateurs, les parents et les étudiants, mais aussi le public en général et l'opinion publique en particulier ou ceux qui contribuent à l'influencer, par exemple les journalistes.

Nous retrouvons dans le deuxième groupe, les autorités gouvernementales et ministérielles et les divers niveaux d'enseignerment, le niveau universitaire en particulier; en bref ceux qui ont des responsabilités diverses vis-à-vis de l'enseignement collégial.

Enfin, au niveau local, nous retrouvons chaque corporation publique et autonome que constitue le cégep lui-même avec ses différents partenaires et ses différentes instances, de l'étudiant jusqu'au conseil d'administration, en passant par le professeur, le département et la commission pédagogique. Et surtout il ne faut pas minimiser la force que représente les multiples groupes organisés en fédération ou en association regroupant les étudiants, les professeurs, les syndicats, les directeurs et les cégeps eux-mêmes.

Chacun de ces groupes et de ces sous-groupes ont des intérêts divergents en matière d'évaluation, mais chacun utilise la stratégie qui sert le mieux ses intérêts et essaie d'influencer les autres du bien fondé de sa position.

1) Les intérêts et les enjeux pour les utilisateurs éventuels et actuels et pour le public.

On ne saurait empêcher les utilisateurs ou les consommateurs que sont les étudiants de vouloir évaluer leur chance d'être acceptés à l'université selon le choix qu'ils font de leur cégep. Il y a même des journalistes qui les aident à prendre leur décision. Le premier réflexe de ces acteurs les pousse souvent à faire peu de cas de la valeur scientifique ou de la rigueur de la démarche, ou de la mission sociale des établissements, ou des enjeux importants qui sont sous-jacents au débat suscité par la comparaison des établissements. Pour plusieurs autres acteurs, engagés dans la vie quotidienne des établissements collégiaux ou dans la recherche en éducation, ce genre d'exercice prend souvent l'allure d'un jugement grossier, sans nuances et sans validité.

Ce type d'exercice n'est pas le premier et ne sera pas le dernier. Il faut respecter le légitime désir de «jouer gagnants» pour les éventuels étudiants ou leurs parents malgré la mise en doute par d'autres acteurs de la valeur sociale du référentiel (ou le modèle) sous-jacent à l'évaluation faite. Ce qui est important de saisir ici, c'est qu'il s'inscrit au coeur même des enjeux d'une société et que les débats qu'il suscite devraient contribuer à confronter sur la place publique les valeurs sous-jacentes qui motivent les actes des participants. On ne saurait rejeter du revers de la main l'importance des enjeux et des stratégies utilisées pour influencer et l'opinion publique et les autorités gouvernementales.

L'excellence comme référentiel et surtout la connotation de l'excellence dans ce débat en éducation

Cependant une chose est certaine : il y a toujours sous-jacent aux jugements posés dans ce genre de situation un ensemble de valeurs qui rejoint des éléments importants de la conjoncture politique, sociale et éducative. Je voudrais simplement préciser qu'on retrouve dans ce concept d'excellence appliquée à l'éducation des tendances lourdes de notre société à l'égard de l'éducation qui se manifestent avec de plus en plus d'acuité depuis les années 80 et qui iront à s'accentuant avec la présente récession; ce sont la revalorisation du privé, la réduction des valeurs d'une société à des valeurs strictement économiques, la suprématie affirmée et poursuivie

de la concurrence et du libre marché même en éducation et surtout la recherche de l'excellence pouvant justifier à elle seule toutes les décisions prises en son nom.

Plusieurs thèses se confrontent actuellement autour de l'excellence et elles s'inspirent tantôt de la rigueur, tantôt de la justice, tantôt de la science, tantôt des trois à la fois... Il suffit, pour s'en convaincre, de lire le travail de deux économistes, Migué et Marceau[8], sur la médiocrité du système d'éducation publique au Québec, système qui constituerait un monopole et qui ne ferait pas assez appel aux forces du marché et à la libre concurrence.

On ne peut, dans le cadre de cet exposé, rendre justice au travail d'analyse de ces auteurs; soulignons simplement la tendance qu'ils ont trop souvent d'occulter certaines réalités pourtant incontournables du rôle que joue la ressource humaine que constitue les étudiants eux-mêmes dans ce qu'ils appellent «excellence» ou ce qui fait les bonnes écoles.

Ils réduisent souvent leur analyse à cet égard en notant candidement que les étudiants qui ont les meilleurs résultats proviennent de façon étrangement constante de familles où les parents sont plus fortunés et plus scolarisés.

Notons enfin que, non seulement la conjoncture ne se prête guère au discours généreux de l'égalité des chances et de la démocratisation, mais que d'autres contraintes sont susceptibles d'excercer des pressions encore plus grandes sur le gouvernement et les cégeps pour améliorer la qualité de la formation en même temps que pour réduire les coûts. Soulignons, à cet égard, le déclin des valeurs qui ont présidé à la création des cégeps, la récession actuelle et par le fait même les coupures budgétaires,.le déplacement de certaines fonctions de formation vers les entreprises, l'intention d'instaurer des frais de scolarité dans les collèges, la mise en place d'un régime de prêts et bourses pour les étudiants du secondaire qui veulent poursuivre des études professionnelles au secondaire plutôt qu'au collège, etc.

En conclusion de cette partie, ajoutons que je ne pense pas que le débat provogué par la revue Actualité ait un impact sensible et significatif sur les choix des étudiants et

---

8 Jean Luc Migué et Richard Marceau, Le Monopole public de l'éducation - l'économie politique de la médiocrité, Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1989.

de leurs parents. La demande gonflera peut-être momentanément, mais l'offre est limité par des contraintes considérables. C'est plutôt à l'intérieur des établissements, particulièrement ceux qu'on pourrait considérer comme perdants que sont susceptibles de se produire certains effets. Certains pourraient être plutôt bénéfiques si, à l'occasion du débat, on avançait sur le chemin de la prise en charge, de la transparence et de la gestion interne de l'excellence.

De plus, si cet exercice a le défaut de se référer à un schème incomplet et même inadéquat, il permet cependant de nous demander quels sont les individus et les organismes qui sont susceptibles d'éclairer le public et d'influencer l'opinion publique en faveur d'autres ensembles alternatifs de valeurs éducatives?

En terminant cette section, soulignons l'effet bénéfique de cet événement : il constituera, espérons-le, une occasion pour les différents acteurs de confronter leurs points de vue et surtout de contribuer à clarifier certaines responsabilités et des organismes et des acteurs en matière d'évaluation, d'imputabilité et de gestion des établissements, des programmes et des politiques en éducation.

2) Les enjeux et les intérêts de l'État et des autres instances

L'État, les autorités gouvernementales et ministérielles, les organismes publics, tels le Conseil des collèges et le Conseil supérieur de l'éducation ont une responsabilité en matière de qualité de la formation au niveau collégial; cependant cette responsabilité est dépendante des dispositions juridiques, réglementaires et financières qui régissent leurs rapports avec les cégeps. Ainsi, la répartition du pouvoir entre le niveau central et le niveau local pourrait se résumer dans les quelques énoncés suivants : le gouvernement a un pouvoir de direction générale sur l'enseignement collégial; le cégep est une corporation publique autonome reliée à l'État et au milieu; tout ce qui n'est pas dévolu explicitement à l'action du gouvernement relève de l'action autonome du conseil d'administration (le pouvoir résiduel); le cégep est donc responsable du contrôle de l'enseignement et de la sanction des études (que signera automatiquement le ministre).

La difficile émergence de la fonction d'évaluation

Avant même que soient créés les cégeps et que la loi 21 soit promulguée, un groupe de travail, appelé COPEPP, avait tenté d'attribuer au ministère de l'Éducation un rôle de surveillance générale sur les examens administrés aux étudiants de cégeps. Il propose même au Ministère d'élaborer des examens d'information et de service qui lui permettent d'évaluer le rendement scolaire de multiples manières, qui permettent aux établissements d'évaluer l'enseignement qu'ils dispensent et aux professeurs d'évaluer avec plus de précision leur propre enseignement. Ces propositions ont toujours été battues en brèche jusqu'à la réunion des directeurs des services pédagogiques, tenue à Fort Prével en 1969, qui optaient pour une évaluation locale par des examens ou autrement et sur lesquels s'appuyaient la recommandation que le conseil d'administration d'un cégep doit faire au ministre et l'octroi automatique par le ministre du diplôme officiel aux finissants.[9]

Mais cette décision n'a pas empêché le CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION d'affirmer en mars 1971 que «l'urgence de l'accréditation se faisait nettement sentir au niveau collégial». Le Conseil évoquait alors le danger que présentaient les exigences abusives des structures d'accueil universitaires eu égard au rôle propre du cégep, à sa structure interne, à ses objectifs et à ses moyens, particulièrement en matière de formation fondamentale. C'est le ministre de l'éducation de l'époque, monsieur Guy St-Pierre, qui avait alors rejeté l'idée de l'accréditation comme ne convenant pas au contexte juridique et sociologique du Québec.[10]

En 1978, le Livre blanc annonce un ambitieux projet repris en 1980 dans le plan d'action ministériel, comprenant l'évaluation des apprentissages, l'évaluation institutionnelle et l'évaluation du personnel. De plus, la loi 24 de 1979 confiait à une commission du Conseil des collèges la charge de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et à la mise en oeuvre de ces politiques dans le réseau collégial ainsi que la tâche d'offrir aux collèges «un service d'évaluation de leurs programmes d'enseignement ou d'un aspect quelconque de leur pratique institutionnelle.»[11]

---

9 Tiré de : Études et documents 7, Conseil supérieur de l'éducation, Propositions et politiques sur le collège et l'université : principales interventions des dix dernières années, 1990, p.16.

10 Jean Pierre Proulx, Le Devoir, 13 février 1991.

11 Loi sur le Conseil de collèges, article 17.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son travail en 1983 sur le cadre général de l'évaluation dans le système scolaire, rappelle que le Ministère prépare un projet de règlement sur les études collégiales qui devrait inclure l'obligation, pour les collèges, de se donner une politique d'évaluation. Pour l'ensemble du dossier de l'évaluation, le document-cadre conserve la formule retenue qui concilie la responsabilité de l'ensemble du système d'éducation et la responsabilité de chaque corporation locale. Mais il faudra attendre le nouveau régime pédagogique de 1984 où apparaît clairement sans ambiguïté l'exigence posée par le Ministère de voir chaque établissement se doter d'une politique institutionnelle d'évalution des apprentissages, dont la responsabilité d'implantation est déléguée à la commission de l'évaluation du nouveau Conseil des collèges pour voir se concrétiser au niveau des cégeps la fonction d'évaluation encore qu'il faille préciser qu'elle ne vise dans un premier temps que celle des apprentissages.

D'aucuns trouvent insuffisantes les ressources du Conseil des collèges à l'égard du problème de l'évaluation; bien plus, on trouve même timide la position du Conseil et de sa commission de l'évaluation. Car, en somme, et c'est bien clair, il s'agit de favoriser l'émergence de politiques institutionnelles d'évaluation. Est-ce en raison de cette timidité que la Ministre de l'enseignement supérieur, annonçait récemment que «l'imputabilité n'existe pas seulement dans les officines gouvernementales» et qu'elle envisage plusieurs options, aussi bien l'examen uniforme à la fin du collégial que la mise sur pied d'un mécanisme d'accréditation, dont la responsabilité reviendrait soit aux universités, soit, comme en Europe, à un comité externe.[12]

Un autre élément important que les cégeps et le réseau dans son entier doit considérer dans le débat de la qualité de la formation et de l'équité envers les étudiants réside dans l'immense influence, souvent occulte, dont disposent les établissements universitaires. En effet, en plus d'avoir, au tout début de la création des cégeps, dicté de façon parfois éhontée des exigences académiques (surtout dans le domaine des sciences) qui laissaient peu de latitude aux cégeps en matière de formation fondamentale ou de polyvalence de la formation, les universités jouent un rôle déterminant dans l'accès aux carrières et aux facultés prestigieuses sans que soient connues les règles de sélection. Enfin, un autre secteur de l'université dont la

---

12 Le Soleil, 18 février 1991.

contribution doit être révisée est sans doute la qualité et le type de formation que les facultés des sciences de l'éducation dispensent dans le domaine de la formation des maîtres, des cadres et des spécialistes en éducation. Quand on déplore l'absence de culture de l'évaluation dans les cégeps, on pourrait aussi se poser la question de l'inculcation de cette culture par les facultés des sciences de l'éducation pendant le passage des étudiants dans leurs programmes.

Une fois de plus, la conjoncture actuelle est propice à la remise en question de la fonction d'évaluation des organisations scolaires même de type postsecondaire qui jouissent pourtant d'une autonomie plus grande que les autres niveaux.

Lorsque l'école est remise en question, déclare Paul-Émile Gingras[13] de CADRE, l'idéologie simpliste de l'évaluation-contrôle refait surface. La conjoncture actuelle n'est-elle pas de nature, en l'absence de mécanismes locaux d'évaluation à références multiples et à dimensions variées venant des établissements eux-mêmes, de voir apparaître des nouveaux modèles d'évaluation qui succéderaient à ceux qui prévalent actuellement dans nos établissements et qui font pourtant appel au consensus, à l'évaluation par les pairs et à la concertation?

3) Les enjeux et les intérêts des collèges eux-mêmes

Paul-Émile Gingras[14] affirmait aussi que les établissements n'ont pas d'autres choix que de s'évaluer pour se développer ou de se faire évaluer pour se faire contrôler ou se faire classer par les autres. Qu'en est-il justement de cette alternative? Il nous reste à examiner la situation dans la perspective des cégeps eux-mêmes.

Qu'en est-il de la prise en charge par les cégeps de cette responsabilité de l'évaluation, contrepartie naturelle de l'autonomie et condition essentielle de l'imputabilité en matière de qualité de la formation?

---

13 Le Devoir, 13 février 1991.
14 Le Devoir, 13 février 1991.

Conjonctures et contraintes

De la phase initiale de la création des cégeps, caractérisée par un immense effort de changement social, inspirée de la démocratisation de l'enseignement, de l'égalité des chances et de l'investissement en capital humain jusqu'au Livre blanc sur les cégeps qui a débouché sur une nouvelle loi, la création du Conseil des collèges et le nouveau régime pédagogique de 1984 en passant par la crise de 1972 incluant sa vaste consultation publique, sa recherche de voies de développement et la publication du rapport Nadeau qui en constitue la dimension prospective (mais qui ne sera jamais implanté dans ses ambitions novatrices), *la qualité de la formation a toujours été liée au problème de l'évaluation avec un arrière-plan d'autonomie locale comme enjeu premier quand il ne s'agissait pas de conflits d'intérêts entre acteurs.* Il faudrait donc, pour garder une juste perspective du sens et de la portée du présent débat, le situer dans les différentes conjonctures de crise, d'évolution et de développement du réseau et surtout avoir en tête le choix qu'avaient fait tous les acteurs d'aborder le problème de l'évaluation par la stratégie de politiques institutionnelles, stratégie qui tiendrait mieux compte des exigences de l'autonomie obligée de ce niveau d'éducation postsecondaire.

Bref, il faut se rappeller ici les éléments suivants:

1. émergence, organisation et consolidation des cégeps comme établissements à mission large et à statut de corporation publique autonome;

2. rapports laborieux entre les groupes; valorisation de la participation, de la concertation et du consensus entre acteurs néanmoins très nombreux, à intérêts divergents : étudiants, parents, professeurs, départements, commission pédagogique, conseil d'administration, syndicats, associations diverses, etc.;

3. crises, débats, consultations et bilans des années 70 ayant comme arrière-plan l'insuffisance de l'évaluation selon le Ministère et le problème de l'équilibre entre les exigences du réseau et l'autonomie locale des cégeps;

4. lente évolution (pas toujours tranquille)... ou révolution feutrée des collèges[15] où les changements ne finissent pas de se discuter, de s'élaborer et d'apparaître sur l'agenda de quelque planificateur. On n'a, pour s'en convaincre, qu'à penser aux dossiers suivants : l'idée de module ou logique des programmes comme structure fonctionnelle autour des besoins de formation des étudiants, la formation fondamentale, la réforme en sciences humaines, la fonction d'évaluation, etc.

Élaboration de politiques institutionnelles comme stratégie privilégiée de la fonction d'évaluation dans les établissements : la lente et pénible opération de la politique d'évaluation des apprentissages

Rappel de quelques faits :

- Le nouveau règlement pédagogique de 1984 énoncera l'exigence pour chaque cégep d'élaborer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et de la soumettre à la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges pour le 1er juillet 1985;

- La difficile implantation de cette exigence par la contestation et les avis juridiques de différents groupes, associations de personnels et cégeps eux-mêmes oeuvrant dans les cégeps;

- Une attitude générale : chaque établissement est autonome et n'a de compte à rendre qu'au ministre;

- Un an après l'expiration de la date limite, une portion minoritaire de cégeps publics ou privés a déposé sa politique d'évaluation des apprentissages : les établissements privés ont été les premiers à le faire.

---

15 Le Devoir, 21 février 1991.

Le RAPPORT de la commission d'évaluation du Conseil des collèges sur la mise en oeuvre des politiques institutionnelles (1990)

On se référera au rapport de la commission de l'évaluation pour l'année 1988-1989 pour compléter les éléments nécessaires à une juste évaluation de la situation. Nous nous en tiendrons pour le moment aux constats généraux qui n'en contribuent pas moins à situer le problème de l'évaluation des établissements dans la perspective qu'avaient voulu lui donner ses différents acteurs eux-mêmes, soit les responsables des établissements et les autorités ministérielles. Cette démarche a aussi le mérite d'utiliser des critères élaborés et mis en oeuvre par les acteurs eux-mêmes. En effet, il faut se souvenir que, les autorités gouvernementales comme les instances décentralisées des cégeps ont écarté, tout au long de l'évolution et du développement du réseau d'accréditation, l'inspectorat et les examens nationaux comme mode privilégié d'évaluation au profit de l'approche des politiques institutionnelles plus respectueuse du caractère propre de ce niveau d'éducation et de la nécessaire autonomie dont doit jouir une corporation décentralisée fut-elle à caractère public. Elle nous permettra aussi de mesurer le terrain qui reste à franchir pour en arriver à des mesures qui sont de nature à assurer la qualité de la formation tout en tenant compte de la mission des cégeps et les contraintes de l'action organisée dans laquelle sont engagés différents groupes d'acteurs.

La Commission de l'évaluation du Conseil des collèges publiait donc son rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial en évaluation qui nous apprenait que cinq ans après la promulgation des articles 31 et 40 du règlement du régime pédagogique des cégeps et quatre ans après la date limite annoncée (soit le 1er juillet 1985) 94 % des cégeps publics, 88 % des collèges privés subventionnés et 76 % des collèges privés sous permis avaient déposé un énoncé de politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages jugée satisfaisante pour la commission de l'évaluation. Le premier examen de la mise en oeuvre qui doit s'échelonner sur une période de trois ans a porté sur vingt-huit cégeps, dont dix-sept établissements publics, dix établissements privés subventionnées et un établissement privé sous permis.

Constats sur le fond

1. Pour chacun des critères pris en considération, soit la diffusion de la politique, les responsabilités des divers participants, la gestion des plans de cours, tous les collèges mettent en oeuvre plusieurs éléments de leur politique et en appliquent partiellement certains autres.

2. Même constat pour certains critères qui doivent attester de la mise en place d'une politique orientée vers le développement, à savoir la formation fondamentale, la qualité du français, la révision des notes, l'éducation des adultes et la révision de la politique. Application de plusieurs éléments et application partielle de certains autres.

3. Un jugement provisoire et sommaire (!) UN PAS MAJEUR AURAIT ÉTÉ FRANCHI PAR CES COLLÈGES, DU SIMPLE FAIT D'AVOIR MIS EN OEUVRE LA POLITIQUE... il resterait CEPENDANT aux collèges le DÉFI CAPITAL d'assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages et d'attester la valeur des diplômes.

Les difficultés révélées par l'étude

L'opération est délicate, elle présuppose l'engagement de plusieurs personnes et de plusieurs instances et la réalisation d'une série d'opérations et de mécanismes qui exigent la participation, le consensus, la concertation et la gestion par les pairs.

En outre, les problèmes rencontrés ont encore plus d'ampleur avec la taille des établissements. La mise en oeuvre exige du temps et des ressources pour que l'opération finisse par être partagée dans son esprit et son objectif ultime, une perspective de développement.

Ce qui reste à faire : défi capital selon les rédacteurs

Il s'agirait en particulier de *compléter la mise en place de mécanismes formels, de développer l'encadrement des modalités de l'évaluation, d'assurer le perfectionnement du personnel enseignant en évaluation, de développer la «culture» de l'évaluation des apprentissages.*

Mais au-delà de la présente politique, les auteurs affirment qu'une seule politique des apprentissages et même plusieurs autres politiques (qui n'existent pas encore) en matière de programmes, de fonctionnement, etc. ne garantiront jamais à elles-seules la qualité de la formation.

LE VÉRITABLE TEST viendrait de la prise en charge véritable par les cégeps et tous ses partenaires internes de la fonction d'évaluation dans ses différentes dimensions et dans les différents secteurs : c'est le prix à payer pour l'équité envers les étudiants, la crédibilité de la gestion et l'imputatiblité du point de vue des établissements.

En conclusion de cette partie, la question posée au début reste entière. En effet, si la mise en oeuvre des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages constitue un premier pas important, il semble clair que les autorités gouvernementales, les étudiants et le public en général ne peuvent attendre des réponses à leurs questions par un processus qui serait aussi long avec des résultats incertains pour l'évaluation des programmes, l'évaluation des personnels, l'évaluation des établissements eux-mêmes.

En guise de conclusion, voici QUELQUES GRANDES INTERROGATIONS susceptibles d'alimenter notre réflexion.

1. ***Quel impact le palmarès est-il susceptible d'avoir sur les futurs étudiants, les parents et le public en général?***

2. *Si le palmarès ne tient pas compte d'éléments indispensables pour juger de la valeur d'un cégep ou de ses étudiants, à qui revient la tâche d'informer et d'éclairer adéquatement le public?*

3. *La stratégie des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et surtout les résultats de l'étude de mise en oeuvre contribuent-ils à étayer la thèse selon laquelle c'est trop peu, trop tard?*

4. *Les cégeps peuvent-ils, dans l'intérêt même de leurs diplômés, ignorer l'influence importante de l'université sur les programmes et l'accès aux études universitaires et aux carrières par leurs procédures d'admission et de sélection?*

5. *Que penser de l'intervention de la Ministre de l'enseignement supérieur voulant que «l'imputabilité n'existe pas seulement dans les officines gouvernementales» et qu'elle envisage plusieurs options, aussi bien l'examen uniforme à la fin du collégial que la mise sur pied d'un mécanisme d'accréditation, dont la responsabilité reviendrait soit aux universités, soit comme en Europe, à un comité externe?*

6. *Que penser de la proposition d'un directeur de cégep de permettre aux finissants de cégeps qui le désireraient de passer un examen centré sur le programme, examen administré par un ensemble de collèges ou par le Ministère? Cet examen ne serait pas une condition d'obtention du DEC, mais pour ceux qui l'auraient passé, les résultats seraient rassemblés sur le bulletin et serviraient à qualifier le diplôme.*

Marcel Robert, professeur,
Département d'administration
et politique scolaires.

IV - Interventions de la salle

- Monsieur A. Bellerive, directeur du Service d'orientation de l'université Laval, soulève la question de l'utilisation, par la population, des résultats d'une enquête comme celle réalisée et diffusée par l'Actualité. Il s'agit là pour lui d'une préoccupation plutôt inquiétante. Ses activités quotidiennes l'amènent en effet à voir que cette utilisation est «à la mode du fast-food», «sans discernement», «abusive»... Parallèlement, monsieur Bellerive pose la question des critères sous-jacents au modèle utilisé par l'Actualité. On risque de retrouver des modèles semblables, même dans des modes d'évaluation que pourrait proposer le gouvernement. Or, ces modèles posent la question de la liberté et de l'équité sociale.

- En réponse aux commentaires de monsieur Bellerive, monsieur Bélanger soutient que tant qu'une politique d'évaluation objective et systématique au niveau provincial ne sera pas mise de l'avant, on ne pourra empêcher la parution de documents comme celui de l'Actualité, ni empêcher que les parents s'en inspirent. La seule possibilité demeure une dénonciation par les médias, mais le problème reste que l'on n'a rien à proposer. Il faudrait pouvoir procéder à une analyse, à partir des fichiers du Ministère, des résultats des élèves de cinquième secondaire afin de démontrer clairement qu'il n'y a pas de meilleurs collèges, qu'il n'y a que des collèges qui ont de meilleurs étudiants...

- Monsieur Aubin, de la direction générale de l'enseignement collégial, analyse brièvement la difficulté qu'il y a, en matière d'évaluation, à «passer d'une façon de faire historique à une autre façon de faire qui serait idéale». Il nous faut penser à autre chose qu'à l'accréditation, non pas que cette dernière ne soit pas souhaitable, mais elle exigerait une restructuration totale de la fédération des cégeps, restructuration à laquelle ces derniers ne sont pas nécessairement intéressés. En outre, monsieur Aubin fait remarquer que le système actuel ne permet pas au MESS de discréditer ou d'accréditer lui-même ses collèges: l'évaluation ne peut donc être faite de l'extérieur. Ainsi, la façon la plus probable et la plus réaliste de procéder à une évaluation de l'enseignement collégial reste pour monsieur Aubin celle proposée par monsieur Trottier, à savoir une évaluation par les rendements scolaires ou encore celle reposant sur des examens de fin de formation (examens portant sur la formation

fondamentale et dont les résultats serviraient non pas à évaluer des individus mais des systèmes). Ce mode d'évaluation est finalement un mode de «comparaison avec soi-même dans le temps...» La direction générale de l'enseignement collégial dispose de données mais il manque celles des universités..., la raison étant l'abandon des codes permanents à l'entrée au niveau universitaire.

- Monsieur Bélanger fait remarquer que si le MEQ classe les commissions scolaires, il pourrait tout aussi bien le faire pour les cégeps. Ce à quoi monsieur Aubin répond que la difficulté relève des «moeurs historiques»...

- Monsieur Trottier fait remarquer qu'au delà des approches centrées sur une accréditation des établissements d'enseignement collégial et sur les cheminements des étudiants, il existe une troisième voie, celle d'un examen d'entrée à l'Université. Dans la mesure où l'implantation des deux autres approches fait problème, l'instauration d'un examen d'entrée à l'université serait peut-être la plus immédiatement réalisable parce que sa mise en application ne dépendrait que des établissements universitaires et ne nécessiterait pas une longue concertation d'instances appartenant à divers ordres d'enseignement. Par ailleurs, il ne faudrait pas sur-estimer les difficultés inhérentes à l'implantation de l'approche centrée sur les cheminements scolaires. Il suffirait d'établir des liens entre les codes permanents des élèves du secondaire et du cégep et le numéro de matricule des étudiants à l'université. Il s'agit certes d'une tâche complexe. Mais ce problème technique ne devrait pas poser de difficultés insurmontables à des informaticiens expérimentés. Le problème est davantage politique que technique, c'est-à-dire que sa solution dépend davantage d'une volonté réelle de procéder de la part des diverses instances que de la levée d'obstacles purement techniques et informatiques.

- Une étudiante en sociologie, madame Boily, fait le commentaire selon lequel l'absence de lien entre le MEQ et le MESS est une condition de contrainte pouvant expliquer les commentaires de Messieurs Aubin et Bélanger, le premier évoquant «les moeurs historiques» pour expliquer que le ministère ne procède pas à l'évaluation des collèges, le second demandant pourquoi le MESS ne pourrait pas faire pour la formation collégiale une classification ou évaluation comme, le fait le MEQ pour les commissions scolaires. Par ailleurs, madame Boily demande à monsieur Trottier ce qu'il serait possible de faire pour l'évaluation de la formation professionnelle.

- Monsieur Trottier souligne d'entrée de jeu la difficulté d'une telle évaluation en évoquant la subjectivité des perceptions des employeurs et donc la difficulté de mesurer celles-ci. En outre, la comparaison entre collèges n'est alors pas possible puisque les employeurs n'embauchent pas nécessairement des étudiants venus de tous les collèges offrant la même formation. Par ailleurs, il faudrait aussi prendre en considération le fait que les étudiants formés travaillent tantôt dans un domaine correspondant directement à leur formation, tantôt non. L'évaluation est enfin aussi difficile parce que la performance au travail dépend aussi des méthodes d'encadrement et de supervision dans le milieu de travail.

- Monsieur Arthur Marsolais, du Conseil des collèges, se questionne sur la critique interne de Pierre W. Bélanger où on semble postuler l'homogénéité des cégeps en expliquant que tout est prédéterminé au palier précédent (secondaire). Selon monsieur Marsolais, cela évacue la question des différences possibles entre cégeps.

- Monsieur Bélanger précise que sa critique de l'enquête de l'Actualité permet de voir que les méthodes pédagogiques, la qualité des enseignants, l'encadrement, etc. n'ont pas vraiment d'influence sur la réussite des étudiants. Il ne nie cependant pas que ces dimensions puissent avoir une influence sur autre chose...

- Monsieur Lucien Morin se questionne quant à lui sur la notion de qualité ou d'excellence. D'où vient, demande-t-il, la qualité de la qualité des professeurs et des élèves puisque c'est sur eux que, selon les travaux de Bélanger, repose celle (la qualité) des collèges.

- Monsieur Bélanger répond que la qualité est ici comprise à partir de l'indicateur du taux de diplômation; c'est là la notion même qu'utilisent les responsables de l'étude de l'Actualité. C'est en ce sens qu'il a cherché à réviser et à critiquer l'étude (sa méthodologie) de l'Actualité.

- Madame Louise Caron rappelle que la qualité est une notion construite mais qu'on la prend comme un acquis et qu'il y a là danger. C'est pourquoi, selon elle, il importe, comme le soulignait monsieur Robert, d'identifier les acteurs en cause.

- Madame Perron rappelle que des recherches effectuées sur l'évaluation de l'enseignement ont maintes fois révélé des différences importantes entre classes: les groupes d'élèves et les professeurs varient. Cela amène à poser d'autres questions, notamment celles relatives à la situation des élèves faibles pour qui des facteurs comme l'encadrement, par exemple, peuvent devenir importants. La question de la qualité des collèges revêt alors un tout autre sens... L'étude sur le cégep de Limoilou et les propos de monsieur Bélanger mettent en évidence ce qu'il en est des plus forts, pour qui somme toute la question de la qualité des collèges ne compte guère. Qu'en est-il, demande-t-elle, des étudiants faibles, de ce dont ils ont besoin, de ce qui leur arrive?

- Monsieur Bélanger fait remarquer que, si un élève faible a peu de chances d'être admis à Ste-Foy, il le sera probablement à Limoilou. Une des valeurs de Limoilou, c'est précisément d'avoir permis à des étudiants, qui n'y seraient pas allés, de se rendre au cégep et même à l'université...

- Monsieur B. Deshaies, du MEQ, est là, dit-il, à titre personnel. Il se demande comment, du point de vue éthique, une telle enquête a pu être réalisée et diffusée alors qu'on a pu démontrer ses faiblesses aux points de vue de la méthodologie, de la pensée complexe et de l'évolution des politiques. Cela est d'autant plus inquiétant que les personnes qui en sont responsables ont été formées dans des facultés d'éducation. Chaque fois qu'une évaluation est faite sur le monde de l'éducation, cela crée un immense malaise; à qui cela sert-il? Selon lui, il y a un postulat inconscient caché dans ces analyses et c'est celui qu'un système d'éducation est plus généralement considéré comme un système fermé plutôt qu'ouvert et fort complexe. D'ailleurs «les indicateurs qu'on veut bien élaborer ne parviennent pas à secouer cette réalité». «La prudence devrait donc toujours nous guider». Dans une étude comme celle de l'Actualité, il y a plus que des statistiques: il y a un jugement. C'est pourquoi il importe pour monsieur Deshaies que l'on puisse apporter des bémols et resituer la question dans l'ensemble social et non se contenter de montrer que ce qu'il y a d'épidermique. Enfin, monsieur Deshaies rappelle que les collèges, ce sont d'abord des étudiants. «Est-ce que l'institution collège n'est pas vouée au développement des personnes?» L'évaluation ne concerne donc pas des abstractions conceptuelles: cégeps, enseignements, objectifs,... Il faut tenir compte des personnes dans les cégeps: les enseignants, les étudiants, les administrateurs, etc. La qualité, qu'est-ce que c'est pour des personnes humaines? «Si on reste dans

des systèmes fermés, on peut s'amuser à faire toutes sortes de raisonnements sans tenir compte de la complexité de la réalité: mais si on est dans un système ouvert, complexe comme celui de l'éducation, on ne peut raisonner de la même manière car on crée une situation de malaise». Inutile d'insister sur l'insuffisance de cette enquête. Il reste cependant utile de s'interroger sur la nature des formes d'évolution possibles de l'enseignement et des apprentissages.

- Monsieur Moisset, en réponse au commentaire de madame Perron, précise que l'étude en cause n'a considéré qu'une seule catégorie de facteurs, à savoir les facteurs scolaires: les variables de processus. Néanmoins, la variable d'entrée, l'étudiant, implique des facteurs extra-scolaires: milieu social, familial, etc. Il s'agit donc d'une vision et non de la vision de la qualité. Par ailleurs, à côté de la préparation à l'université, il faudrait considérer les autres volets du mandat confié aux collèges.

- Madame Mireille Lévesque, de la direction générale de l'enseignement collégial, rappelle que lorsqu'on parle de qualité, il faut aussi parler d'accessibilité, celle-ci étant précisément la mission des cégeps; il importerait donc de faire une évaluation sur ce plan. Dans quelle mesure ce rôle des collèges est-il rempli?

- Selon monsieur Trottier, dans le palmarès, on peut voir une image inconsciente de nostalgie vis-à-vis des collèges classiques. C'est vrai qu'on a oublié de questionner la polyvalence, la formation continue, l'accessibilité... Ces aspects devraient être pris en considération dans une évaluation des cégeps; cette évaluation ne doit pas être faite seulement en fonction de la performance à l'université. Sinon on passe à côté de l'essentiel.

- Madame Lévesque croit que l'impossibilité de faire le lien entre les codes permanents et les numéros de matricules à l'université constitue effectivement un obstacle important.

- Pour monsieur Trottier, une volonté politique apporterait une solution à cette difficulté technique.

- Monsieur Plante souhaite quant à lui voir le problème de l'évaluation situé dans un cadre élargi: procéder par les cheminements et élargir ensuite...Selon lui,

l'Actualité traite rapidement et globalement de la question alors qu'on devrait inscrire une telle évaluation dans le contexte de la création et de l'évolution des institutions. Ainsi, si on parle seulement de performance, on oublie de parler de la valeur des institutions, de leur participation à la démocratisation de l'enseignement, etc.

- Monsieur Bélanger, commentant les suggestions sur l'évaluation, rapporte que les pays qui imposent des examens stricts au secondaire et au collégial ont un taux de passage à l'université de 25%. Cependant, là où il n'y a qu'un examen d'entrée (à l'université), 75% accèdent à l'université. Les raisons de cet écart ne sont pas claires, mais cela pose des questions dans les choix que nous devons faire.

- Pour monsieur Aubin, l'évaluation ne peut être faite de l'extérieur. Une évaluation devrait faire autre chose que ce qu'elle produit aujourd'hui: amener les cégeps à s'esquiver, même si cette réaction est justifiée... Une évaluation devrait peut-être, comme le modèle du «national assesment», partir d'objectifs, déterminés après des rondes de consultation, dont on vérifierait l'atteinte.

- Monsieur Demers, du MESS, pose la question des valeurs qu'un tel article sous-tend. L'objectif semble être de classer les collèges (ou peut-être de susciter des débats...). Monsieur Demers suggère qu'avant de développer des méthodes, l'on cherche à déterminer d'abord quels objectifs on vise par l'évaluation. Il serait alors, selon lui, plus facile de déterminer des moyens, des responsabilités relativement claires et finalement d'identifier à qui vont servir les résultats...

- Monsieur Trottier partage le point de vue de monsieur Demers. Il faut en effet distinguer les objectifs de type formatif et ceux de type sommatif.

- Madame Villeneuve doute de la volonté de la Digec d'utiliser ses ressources pour procéder à l'évaluation. Elle précise en outre que les modes de financement des collèges et les budgets dont chacun dispose constituent des facteurs majeurs dans une opération d'évaluation comme celle de l'Actualité. Par ailleurs, une évaluation ne peut être valable que si l'on ne mesure que ce qui est mesurable. Par exemple, on n'a pas à se demander quelle est la qualité du travail d'un étudiant dans une bibliothèque, mais bien le nombre de livres...

- Monsieur Côté est ancien directeur pédagogique du cégep Lévis-Lauzon et a rempli le questionnaire de l'Actualité. Il dénonce le fait que l'on réduise l'évaluation à une telle mécanique. Pour lui, il s'agit avant tout d'étudiants, de jeunes qui ont des périodes de motivation et de démotivation. Par exemple, à l'université de Montréal, on propose d'évaluer un étudiant à partir de la cohorte qui le précède. Cette mécanique ne tient pas compte de la motivation des deux principaux groupes d'acteurs: les étudiants et les professeurs. Et la motivation est précisément le gage de la qualité... En somme, la dimension humaine de l'évaluation est essentielle et elle est malheureusement négligée.

- Monsieur Trottier est d'accord: on pourrait penser à d'autres critères que la performance à l'université, c'est-à-dire diversifier les critères. Par ailleurs, il précise que la considération des réussites au secondaire n'a pas à être exclusive: on ne peut en faire abstraction, mais il faut aussi tenir compte de critères antérieurs au cégep et aussi extérieurs à la dimension scolaire, par exemple le milieu socio-économique, familial,... et des facteurs liés à l'encadrement à l'université, etc.

- Monsieur Bélanger rajoute que les universités, au lieu d'utiliser les cotes Z, pourraient simplement demander les résultats des examens de cinquième secondaire; ce serait un critère plus précis, quelque chose de national, donc de comparable.

- Madame Marie-Thérèse Duquette-Ahado se demande ce qu'on peut faire maintenant, de façon concrète, après cet article, afin de faire un contre-poids auprès de la population.

- Monsieur Robert établit une série de quatre remarques à partir des conclusions du rapport, notamment celle selon laquelle il faudrait convaincre les professeurs de l'importance de l'évaluation et développer la culture de l'évaluation...1. Il importe de savoir quels sont les référenciels à partir desquels les cégeps veulent être évalués, et s'évaluer eux-mêmes. 2. Il nous faut établir ce qu'on doit savoir (formation fondamentale); cela pose de grandes exigences, notamment dans les sciences humaines. 3. Couper, c'est évaluer; là aussi, il y a des questionnements à faire. 4. Paul-Emile Gingras disait: «Il vaut mieux s'évaluer pour se développer que de se faire évaluer pour se faire contrôler et se faire classer». Il faut donc voir à s'évaluer: c'est aussi bon pour les cégeps que pour les universités...

- Madame Martineau, enseignante au Cégep Garneau, témoigne d'abord du besoin (auquel répond l'organisation d'une rencontre comme celle-ci) de son milieu d'être rassuré et d'être éclairé, notamment sur plan méthodologique. Ensuite, madame Martineau souligne l'incidence du dossier de l'Actualité sur les professeurs qui précisément devraient se retrouver parmi les principaux intervenants dans des évaluations de ce type. La démobilisation est grande et ce, d'autant plus que le milieu en était à une étape avancée du processus d'évaluation des apprentissages mais aussi des objectifs de la mission des cégeps. Finalement, elle parle des conséquences importantes, concrètes et sournoises d'une telle enquête sur la situation déjà concurrentielle des cégeps qui seront en outre bientôt touchés dans leur efficience et leur efficacité par la politique Faber.

- Monsieur Moisset commente les propos de madame Martineau en affirmant que ce à quoi nous assistons n'est pas étranger à la vision du libéralisme où les problèmes ne se posent pas en termes d'objectifs nationaux: monsieur et madame tout-le-monde veulent le meilleur collège pour leur enfant...

- Monsieur Gauvin du cégep de Limoilou donne à son tour une vision de l'impact de l'étude de l'Actualité. D'une part, la perception qu'ont les étudiants des collèges qu'ils fréquentent ou qu'ils fréquenteront est affectée. D'autre part, la situation amène l'obligation pour les collèges de rendre des comptes non seulement au plan des performances, mais aussi au plan de l'ensemble de la mission des cégeps, notamment au plan de l'accessibilité.

- Monsieur Plante soulève la question de la responsabilité politique. Comment l'existence de structures d'évaluation depuis la réforme de l'éducation n'a-t-elle pas conduit à des actions? Sommes-nous vraiment intéressés à évaluer nos enseignements, nos facultés, etc.?

Dans sa conclusion, monsieur Moisset se réjouit du fait que, devant une question si complexe, on ne soit pas tombé dans le piège d'établir une contre liste. Il rappelle en outre que l'évaluation fait partie de la vie des institutions. Enfin, il répète (une idée qui est revenue tout au long du débat) qu'il est malhonnête d'évaluer les cégeps sans tenir compte de leurs objectifs et mandats, lesquels ne sauraient être réduits à assurer le passage à l'université...

Propos rapportés par Lynda Gosselin,
étudiante à la maîtrise en
administration scolaire.

Synthèse

Sur le fond des problèmes liés à ce «Palmarès des collèges» publié par la Revue l'Actualité et brièvement présenté au départ par Roland Ouellet, il faut en savoir gré aux collègues Pierre W. Bélanger, Claude Trottier et Marcel Robert des exposés fort instructifs qu'ils nous ont livrés. Sans vouloir résumer à proprement parler leurs textes dont les lecteurs peuvent prendre directement connaissance ici même, s'ils ne l'ont pas déjà fait, il n'est peut-être pas inutile de rappeler ce qui me semble constituer les axes majeurs de ces trois communications:

1° Le premier exposé s'est attaqué à la méthodologie de l'étude dont les résultats ont servi au classement des cégeps et collèges du Québec. En procédant à une critique interne du rapport, Pierre W. Bélanger met en évidence certaines failles importantes, qui mettent sérieusement en cause la validité et la fiabilité des résultats. A titre d'exemple de ces failles, on rappellera la pratique systématique par l'étude de l'Actualité d'attribuer un zéro aux cégeps qui n'ont pas répondu à des items. En faisant les corrections appropriées, on aboutit sinon à «un changement radical» du classement, du moins à «des changements importants pour plusieurs cégeps»;

2° Dans le deuxième exposé, Claude Trottier, fait sienne la critique relative à la conception étroite des collèges (perçus globalement comme collèges classiques) sous-jacente à l'étude de l'Actualité. Allant plus loin, il a présenté deux approches alternatives d'évaluation qui auraient permis de prendre en considération les diverses dimensions de la mission dévolue aux cégeps, plutôt que le seul aspect de la préparation à l'université et les facteurs extra scolaires du rendement académique des étudiants comme l'a fait l'étude de l'Actualité. La première approche par «le cheminement des élèves», depuis le secondaire jusqu'à l'université ou au marché du travail, a le grand avantage de pouvoir combiner plusieurs types d'indicateurs, relatifs aussi bien aux intrants (les élèves),aux processus (la formation: moyens et activités) que les extrants (diplômes et performances des diplômés à leurs points de chute). La deuxième approche dite de la «vérification administrative», dans la mesure où elle est basée sur un face à face entre les pratiques d'une organisation et des politiques ou normes préalablement définies, prévient contre la critique que l'on évalue des objets non

pertinents sur des bases non adéquates. Elle fournit en outre des balises pour corriger le tir en cours d'évolution;

3° Dans le troisième exposé, Marcel Robert a présenté l'arrière-plan historique du problème de l'évaluation des cégeps au Québec et des principales implications de la mise en place d'un système d'évaluation de ces institutions, eu égard aux acteurs et enjeux en présence. A ce double égard, ce qu'il faut retenir, c'est que soutient Marcel Robert, «la qualité de la formation a toujours été liée au problème de l'évaluation avec un arrière-plan d'autonomie locale comme enjeu premier quand il ne s'agissait pas de conflits d'intérêts entre acteurs», ces acteurs qui sont les «utilisateurs/bénéficiaires» (les étudiants, les parents et le public en général), l'État, les niveaux d'enseignement en amont et en aval du collégial et, ajouterais-je, les employeurs potentiels des sortants du collégial et des universités et enfin les cégeps et collèges eux-mêmes, corporations publiques ou privées mais autonomes avec leurs divers partenaires et éléments constitutifs.

Nous trouvons dans ces exposés, et en particulier le dernier, des clefs pour comprendre:

- l'absence historique de mécanismes formels et de pratiques courantes d'évaluation des cégeps et des collèges;
- la nature ayant horreur du vide, les tentatives souvent incomplètes, malaisées et maladroites d'évaluation de ces institutions, à l'instar de l'étude de la revue l'Actualité;
- la nécessité d'une «prise en charge véritable par les cégeps et les collèges et tous leurs partenaires internes (et externes, le leadership étant assuré par les premiers) de la fonction d'évaluation dans ses différentes dimensions et dans les différents secteurs».

Les débats suscités par ces trois exposés ont été particulièrement denses et riches si l'on considère le nombre élevé et la grande qualité des interventions des participants, dont un condensé est présenté ici même. Au-delà de l'intérêt remarquable et soutenu

suscité par le sujet, il faut tout de même mettre en relief quelques points importants qui semblent avoir fait consensus:

1° loin de constituer un sujet tabou ou un phénomène qui déclencherait une opposition ou une résistance marquée, l'évaluation des institutions et de leurs composantes à été reconnue comme un mécanisme et un processus nécessaires et importants pour leur bon fonctionnement et leur développement. La légitimité de l'évaluation des cégeps ou d'autres organisations publiques ou parapubliques identiques ne semble avoir rencontré aucune objection;

2° cela dit, les participants ont souligné l'impérieuse nécessité que l'évaluation soit faite sur la base de l'ensemble des objectifs ou des mandats qui ont été assignés aux institutions évaluées et que le but poursuivi par les évaluateurs soit préablablement clairement défini et annoncé;

3° en termes d'orientation de l'évaluation, on a fait ressortir les deux types majeurs d'évaluation: l'approche sommative qui a posteriori vise à juger et à sanctionner et l'approche formative qui accompagne généralement l'action et vise à offrir à l'acteur (individuel ou social) des balises ou des voies de développement et de dépassement. De manière très large, c'est la deuxième option qui a eu la faveur des participants;

4° concrètement en ce qui concerne l'évaluation des cégeps, il a été clairement indiqué que les mécanismes formels à mettre en place devraient tenir compte du fait que ces institutions ne font pas que préparer à l'université mais qu'elles ont également été mises en place pour favoriser l'accessibilité aux études et l'entrée sur le marché du travail. Le processus d'évaluation, tout en intégrant des éléments externes, devrait devenir la responsabilité des institutions évaluées elles-mêmes.

Bien sûr, le point de départ de ces discussions a été certaines failles méthodologiques observées dans l'étude qui a abouti aux résultats publiés par la revue l'Actualité. Elles ont été mises en relief. Mais il est clair que la démarche d'ensemble du Labraps en organisant ce débat ne visait pas à proposer un quelconque classement alternatif des collèges du Québec. Par contre, le but poursuivi aura été largement atteint, comme on peut le penser, si au-delà du cas ponctuel traduit par «le Palmarès des collèges» les participants à ce débat ont compris la complexité de l'évaluation en

général et de l'évaluation institutionnelle en particulier; s'ils ont saisi les multiples exigences et contraintes méthodologiques qu'il faut respecter et par dessus tout, les nécessaires précautions qu'un certain sens de l'éthique professionnelle impose à l'évaluateur, en ce qui a trait notamment à l'explicitation de son référentiel idéologique, à la précision des objectifs et des critères de l'évaluation et à l'utilisation de ses résultats. Il faut en savoir gré à tous ceux et celles qui ont rendu possible ce débat et exprimé le voeu qu'il y en ait d'autres semblables.

Jean Moisset,
Directeur du Département,
Administration et politique
scolaires.

Annexe I

Annexe I

Résumé de l'article «Le palmarès des collèges»

Objectif du dossier: classer les collèges et cégeps de langue française du Québec par ordre d'excellence. 51 établissements sur 54 ont été classés dont 41 publics et 13 privés.

Le classement a été fait en fonction de 4 critères:

- la qualité de l'équipement	10 % de la note finale
- la motivation des élèves	15 % de la note finale
- la qualité du corps enseignant	25 % de la note finale
- la qualité de l'encadrement pédagogique	50 % de la note finale
	100 %

«Les critères retenus touchent l'ensemble de l'organisation scolaire (dit-on à la page 22), donc autant les programmes de formation générale que les programmes de formation technique».

Qui a-t-on comparé? les élèves inscrits en formation générale.

Indicateurs pour évaluer chacun des 4 critères (total 17 indicateurs)

1. La qualité de l'équipement (10 %)

A - Nombre de livres dans la bibliothèque	30 %
B - Salles pour le travail en équipe	20 %
C - Ordinateurs pour usage personnel	20 %
D - Installations culturelles (théâtre et galerie d'art)	10 %
E - Installations sportives (piscine, gymnase, terrain, patinoire,...)	20 %
	100 %

. Plus il y a de livres dans la bibliothèque, plus les gens vont les consulter
. Plus il y a de salles pour le travail en équipe, plus les élèves travaillent en toute quiétude
. La disponibilité d'ordinateurs facilite les travaux personnels
. Les installations culturelles favorisent la création
. Les installations sportives favorisent la vie sociale des élèves

Sur la base de ces indicateurs et de leur poids respectif un premier classement des établissements a été fait concernant le critère «équipement». (Cf. Tableau, Revue Actualité, p.24)

2. La motivation des élèves ou ce que l'on a appelé dans le texte «le climat de travail» (15 %)

A - la proportion d'élèves à temps partiel	27 %
B - la proportion d'élèves avec un emploi	27 %
C - la proportion d'élèves ayant obtenu le DEC en 2 ans	46 %
	100 %

. Si quelqu'un étudie à temps partiel, cela signifie que les études ne sont pas la priorité et que les résultats scolaires risquent de s'en ressentir
. Plus il y a d'étudiants qui travaillent plus il y a de pression à la baisse car la disponibilité pour les études diminue avec le nombre d'heures de travail
. Plus il y a d'élèves qui obtiennent leur diplôme en 2 ans plus cela signifie que les élèves sont motivés

(Cf. Tableau, Revue Actualité, p.25)

3. La qualité du corps professoral (25 %)

A. Pourcentage d'enseignant-e-s détenant une maîtrise ou un doctorat	20 %
B. Existence d'une politique de sélection des enseignant-e-s	20 %
C. Existence d'une politique institutionnelle d'évaluation des enseignant-e-s	40 %
D. Disponibilité des enseignant-e-s	20 %

. Plus l'enseignant-e est scolarié, plus il communique avec conviction, émotion et enthousiasme les connaissances qu'il a acquises
. L'existence d'une politique de sélection des enseignant-e-s signifie que l'institution s'est défini des objectifs de formation et qu'on sait quel genre de professeurs on veut recruter
. L'existence d'une politique d'évaluation des enseignant-e-s les oblige à rendre des comptes
. Plus l'enseignant-e est disponible en dehors des cours, meilleur est le climat en classe
(Cf. Tableau, Revue Actualité, p.26)

4. <u>L'encadrement pédagogique</u> (50 %)

A. Formation de groupes stables	10 %
B. Existence d'une politique institutionnelle du français	26 %
C. Mêmes examens pour tous les étudiant-e-s d'une même matière	14 %
D. Existence de services pédagogiques spéciaux pour les plus faibles	20 %
E. Taux de diplômation	30 %

. Les groupes stables évitent que les étudiant-e-s ne soient dispersés
. Il est bon d'évaluer le français à l'entrée, à la sortie et pendant les études et d'organiser dépistage et rattrapage
. L'existence d'un examen pour tous les éleves d'une même matière est le meilleur moyen de contrôler les contenus. La fréquence des examens est une bonne chose. L'approbation des examens des professeurs par le département ou les services pédagogiques et une bonne chose
. Plus le nombre d'élèves pour former un diplômé est élevé, moins le collège est productif
(Cf. Tableau, Revue Actualité, p.27)

Classement général

Le dernier tableau indique le classement général des collèges en fonction des 4 critères choisis. A partir de cette classification on a établi 3 catégories d'établissements:

1. très bons:	ceux qui ont obtenu plus de 60 %	(N=15)
2 bons à moyens:	ceux qui ont obtenu de 20 à 60 %	(N=27)
3. médiocres:	ceux qui ont obtenu moins de 40 %	(N=9)

(Cf. Tableau, Revue Actualité, p.22)

Roland Ouellet

Annexe II

LE PALMARÈS DES COLLÈGES

51 collèges québécois par ordre d'excellence : professeurs, encadrement, élèves et équipement.

DOSSIER SPÉCIAL

D'ici le 1er mars, 65 000 finissants du secondaire feront une demande d'admission dans un collège. Si possible le meilleur. Quels collèges préparent le mieux à l'université ?

Ils sont 15 à se distinguer par leur qualité, en particulier cinq d'entre eux : Brébeuf et Grasset à Montréal, L'Assomption, suivis du collège de Lévis et du séminaire de Québec.

Pourquoi une enquête de *L'actualité* ? Parce que, jusqu'ici, la question était sans réponse. Le Québec n'a pas, comme la France, d'examens d'État qui permettraient de comparer les collèges. Plus : il s'agit d'un sujet tabou. Défense de dévoiler des informations par collège !

Pourtant, les collèges sont bien distincts entre eux. Une étude de 1988, *L'abandon scolaire au collégial*, a vérifié le taux de réussite dans 21 collèges. Les écarts sont énormes. Les élèves qui avaient entre 50 et 59 % au secondaire ont réussi à obtenir

---

Une enquête de *L'actualité*. Direction : Martine Demange. **Conseiller pédagogique :** Gérard Ethier, professeur à l'École nationale d'administration publique et spécialiste en management public. **Coordinateur de la recherche :** Jean Blouin. **Recherchistes :** Danielle Graton et Marie-Josée Martino.

CLASSEMENT GÉNÉRAL

Rang	Collège	%
1	Brébeuf (Montréal)	74
2	L'Assomption (Montréal)	71,5
3	Grasset (Montréal)	71
4	Collège de Lévis	70
5	Séminaire de Québec	69
	Laflèche (Trois-Rivières)	69
7	Bois-de-Boulogne (Montréal)	68
8	Sém. de Sherbrooke	67
9	Jonquière	66,5
10	Rimouski	66
11	Bois-Comeau	63
12	Édouard-Montpetit (Montréal)	62,5
	Sém. St-Augustin (Québec)	62,5
14	Ste-Foy (Québec)	61,5
15	Trois-Rivières	61
16	Notre-Dame-de-Foy (Québec)	57,5
17	Mérici (Québec)	57
18	Beauce-Appalaches	56,5
19	Coll. de Sherbrooke	55,5
20	Alma	54,5
21	La Pocatière	54
	St-Félicien (Lac-Saint-Jean)	54
23	Matane	53,5
	Outaouais	53,5
25	Maisonneuve (Montréal)	52
26	Amiante (Thetford Mines)	51,5
27	St-Laurent (Montréal)	50,5
28	Lionel-Groulx (Montréal)	48,5
29	Gaspésie	48
	St-Jean-sur-Richelieu	48
31	Ahuntsic (Montréal)	47,5
	Chicoutimi	47,5
33	Abitibi	47
34	F.-X. Garneau (Québec)	46
35	Valleyfield	45
36	Limoilou (Québec)	42
37	Rivière-du-Loup	41,5
38	Rosemont	41
39	Sorel-Tracy	40,5
	Granby	40,5
41	Joliette	40
	Marie-Victorin (Montréal)	40
43	St-Hyacinthe	39,5
44	Victoriaville	37
	Montmorency (Montréal)	37
46	St-Jérôme	36
47	Drummondville	34,5
48	Sept-Îles	32,5
49	André-Laurendeau (Montréal)	31,5
50	Lévis-Lauzon	29
51	Vieux-Montréal	26

Méthodologie de l'enquête: *L'actualité* a fait parvenir un questionnaire de six pages au directeur des services pédagogiques de 54 collèges publics ou privés. A la demande de la Fédération des cégeps, l'équipe de recherche a rencontré, en novembre, un comité de quatre directeurs pédagogiques de collège qui ont fait une critique du questionnaire. Des questions ont été ajoutées, d'autres reformulées, plusieurs biffées. Nous avons ensuite communiqué par téléphone avec les 51 directeurs pédagogiques, au moins deux fois. Les critères retenus touchent l'ensemble de l'organisation scolaire, donc autant les programmes de formation générale que les programmes de formation technique. Quand il s'agissait de comparer les élèves ou le rendement des collèges, nous nous en sommes tenus aux élèves inscrits en formation générale, la partie commune à tous les collèges. Une statistique non disponible (n.d.) valait zéro.

leur diplôme dans une proportion variant, selon les collèges, de 27 à 54 %. Quelle est donc cette dernière institution qui encadre si bien ses élèves faibles? Désolé: seul un numéro l'identifie...

- Au Québec, la recherche de la qualité est encore un mythe -, affirme Gérard Éthier, professeur à l'École nationale d'administration publique et conseiller spécial de *L'actualité*. - Depuis 25 ans, on n'évalue plus rien dans les écoles: ni l'apprentissage ni le personnel ni l'institution. -

La nature a horreur du vide. L'Université de Montréal cote en catimini les collèges selon la performance de leurs anciens. En septembre 1990, 31 élèves du collège Jean-de-Brébeuf, dont les résultats étaient pourtant insuffisants, ont été admis sur cette base occulte. Combien ont été refusés à cause de la faible cote de leur collège? Les universités ont aussi décidé d'imposer un test de français. A partir de septembre 1992, il faudra le réussir pour être admis.

Daniel Bédard

L'actualité a enquêté sur les 54 collèges de langue française du Québec, 41 publics et 13 privés, offrant l'enseignement général et reconnus par le ministère (voir méthodologie). Nous avons vérifié et revérifié les informations fournies par le directeur des services pédagogiques de chaque établissement. Après un accueil un peu craintif, ils ont accepté de collaborer. A deux exceptions près: le collège de Shawinigan, qui a refusé totalement, et le Collège français qui s'est retiré du projet en cours de route. (Nous avions écarté l'Académie Sainte-Thérèse qui n'a que 13 élèves au collégial.)

Nous avons retenu quatre critères: la qualité de l'équipement (10 % de la note finale), la motivation des élèves (15 %), la qualité du corps enseignant (25 %) et enfin, et surtout, la qualité de l'encadrement pédagogique (50 %), le domaine où par excellence chaque direction de collège peut ou non se distinguer. Sur les 51 collèges qui ont collaboré à l'enquête jusqu'à sa conclusion, nous en avons trouvé 15 très bons, 27 de bons à moyens, et neuf médiocres. Du moins selon nos critères et l'importance relative que nous avons accordée à chacun d'entre eux. On aurait pu en imaginer d'autres, mais nous nous en sommes forcément tenus à ce qui était mesurable.

Dans l'ensemble, les collèges sont fiers de leur différence et ouverts aux défis. Ont-ils le choix? On compte aujourd'hui 130 000 élèves dans les cégeps, 6000 de moins qu'en 1985, une diminution qui ne fera que s'accentuer d'ici l'an 2000.

Les outils du savoir

Un bon équipement culturel et sportif assure un environnement propice à l'éducation.

C'est le domaine où les collèges ont obtenu les meilleures notes: entre 45 et 100 %. Manifestement, s'il y a parfois problème, ce n'est pas là qu'il se trouve. Seuls certains collèges privés, logés dans d'anciens édifices difficiles à transformer, n'offrent pas autant de services qu'il serait souhaitable.

ÉQUIPEMENT

Collège	Bibliothèque %	Salles de travail %	Ordinateurs %	Installations culturelles %	Installations sportives %	Total %
St-Laurent	100	100	100	100	100	100
Montmorency	100	100	100	100	75	95
Abitibi	100	100	100	100	75	95
Maisonneuve	100	100	100	50	100	95
Trois-Rivières	100	100	100	50	100	95
St-Hyacinthe	100	100	100	50	75	90
Chicoutimi	66,6	100	100	100	100	90
Ahuntsic	100	50	100	100	100	90
Édouard-Montpetit	100	50	100	100	100	90
Rosemont	66,6	100	100	50	100	85
Notre-Dame-de-Foy	66,6	100	100	100	75	85
Ste-Foy	100	50	100	100	75	85
Joliette	100	100	0	100	100	80
St-Jean-sur-R.	66,6	100	100	50	75	80
Gaspésie	66,6	100	100	50	75	80
Lionel-Groulx	66,6	50	100	100	100	80
Amiante	66,6	100	100	100	50	80
St-Augustin	66,6	100	100	50	75	80
Jonquière	100	50	100	50	75	80
Collège de Lévis	66,6	100	100	50	75	80
L'Assomption	66,6	100	100	50	75	80
Valleyfield	33,3	100	100	50	100	75
F.-X. Garneau	66,6	100	100	50	50	75
Marie-Victorin	66,6	50	100	100	75	75
La Pocatière	33,3	100	100	100	75	75
Victoriaville	33,3	100	100	50	100	75
Rimouski	66,6	50	100	100	75	75
Lévis-Lauzon	33,3	100	100	50	100	75
Rivière-du-Loup	33,3	100	100	50	100	75
Sorel-Tracy	33,3	100	100	50	75	70
Limoilou	66,6	50	100	100	50	70
Collège de Sherbrooke	33,3	100	100	50	75	70
Matane	33,3	50	100	100	100	70
Beauce-Appalaches	33,3	100	100	50	75	70
St-Jérôme	33,3	100	100	50	50	65
Sém. de Sherbrooke	66,6	50	100	50	50	65
Vieux-Montréal	100	0	100	50	50	65
Lafléche	0	100	100	50	100	65
Sém. de Québec	66,6	50	100	50	50	65
Sept-Îles	33,3	100	100	0	50	60
Drummondville	33,3	50	100	50	75	60
St-Félicien	33,3	50	100	0	100	60
Alma	33,3	50	100	100	50	60
Mérici	33,3	100	100	50	25	60
Granby	33,3	50	100	50	75	60
Granby	33,3	50	100	50	50	55
André-Laurendeau	33,3	100	100	50	0	55
Baie-Comeau	33,3	50	100	0	75	55
Bréboeuf	66,6	0	100	50	50	55
Outaouais	66,6	50	0	50	75	50
Bois-de-Boulogne	33,3	100	0	0	75	45

Un taux de pondération a été appliqué. Bibliothèque: 30% de la note finale; salles de travail, 20%; ordinateurs, 20%; installations culturelles, 10%; installations sportives, 20%.

Bibliothèque (30%)

D'abord la bibliothèque. C'est le lieu de la mémoire et des savoirs. C'est le cœur d'une maison d'enseignement. Elle donne le ton à l'atmosphère générale. Le livre reste l'outil de base de la formation intellectuelle. Nous nous en sommes tenus au nombre de volumes, qui est vérifiable. S'il y a beaucoup de volumes, le goût de les consulter et de s'en servir suivra.

Salles pour le travail en équipe (20%)

Les collèges ont-ils prévu des lieux autres que la cafétéria où travailler à trois ou quatre sans être dérangé? Généralement, ces petites salles gravitent autour de la bibliothèque.

Ordinateurs pour usage personnel (20%)

L'ordinateur fait maintenant partie du coffre à outils scolaire. Tous les collèges mettent-ils à la disposition de tous les élèves des appareils pour faire leurs travaux personnels de français, de philo, de sciences?

Les formules varient d'un collège à l'autre. Certains ouvrent les laboratoires en dehors des heures de cours, d'autres équipent des salles d'appareils constamment disponibles, d'autres enfin font les deux.

Comme le calcul du nombre d'heures disponibles par élève était impossible, nous avons accordé les points dans la mesure où ce service semblait raisonnablement assuré. Notre seule réserve: le collège devait fournir les appareils. En quelques endroits, c'est l'association étudiante qui s'en est chargée. Bravo pour l'association, zéro pour le collège!

Installations culturelles (10%)

Les deux plus courantes à la portée financière des collèges: le théâtre et la galerie d'art. Ce sont deux foyers de création.

Il y a de fortes chances qu'un collège disposant d'une salle ait une troupe ou présente des spectacles. Même chose pour la galerie d'art: les élèves peuvent y exposer leurs créations.

Installations sportives (20%)

Piscine, gymnase, patinoire intérieure et terrain extérieur (football, soccer...) font aussi partie de la vie sociale des élèves.

Le collège n'a pas à en être le propriétaire. Nous avons simplement exigé que ces installations soient dans le champ visuel de l'élève: sur son campus - psychologique -.

Un climat de travail

Un collège fonctionne d'autant mieux que ses élèves étudient à plein temps.

Tout ce qu'un collège peut exiger de ses élèves c'est un minimum de formation, la volonté d'étudier et le temps de le faire. On connaît la boutade: les élèves qui étudient à temps plein travaillent à temps partiel et ceux qui étudient à temps partiel travaillent à temps plein.

ÉLÈVES

Nous nous sommes limités aux jeunes qui sortent du secondaire. (Les adultes représentent environ 15 % des élèves.)

Élèves à temps partiel (27 %)

Quand les études ne sont pas la priorité, les résultats risquent de s'en ressentir. Une trop forte proportion d'élèves à temps partiel crée des problèmes de toutes sortes: intérêt, assiduité, comportement... Certains collèges privés les refusent carrément et les collèges publics veulent en limiter le nombre. Actuellement, en moyenne au Québec, à peine 40 % des élèves finissent leurs cours de formation générale en quatre sessions consécutives.

Les fonctionnaires considèrent comme à temps partiel seulement les élèves qui suivent moins de quatre cours sur sept (ou sur neuf) et qui, de ce fait, doivent en payer le coût. Les chiffres officiels de 1989 indiquent entre 0 et 11 % d'élèves à temps partiel selon le collège. Les points accordés sont inversement proportionnels à ce nombre.

Élèves avec un emploi (27 %)

Une plaie, disent en chœur les enseignants. Une nécessité, rétorquent les jeunes: les parents ne subviendraient plus à leurs besoins après le secondaire.

Affirmation que prend avec un grain de sel un directeur de services pédagogiques: « Il y a 10 ans, j'avais 500 places de stationnement pour 2500 élèves. Aujourd'hui, j'en ai 700 pour 2000 élèves. »

Un collégien sur deux aurait un emploi, certains travaillent plus de 20 heures par semaine. La disponibilité pour l'étude diminue d'autant. Seuls les forts s'en tirent, mais selon Marcel Vigneault, conseiller pédagogique au cégep Montmorency et auteur d'une étude sur le sujet, c'est sur l'ensemble de l'institution que l'effet est négatif:

« Si une majorité a un emploi, il s'exerce une pression à la baisse. Plusieurs études l'ont prouvé aux États-Unis. C'est un processus lent, graduel, s'étalant sur plusieurs années. Le professeur réduit peu à peu ses exigences et les activités d'apprentissage parce qu'il est fatigué des plaintes ou inquiet du taux d'abandon. »

Le quart des collèges ne disposait d'aucune étude sur ce phénomène, ce qui est inacceptable. D'autres se classent bien par défaut: les emplois sont rares dans leur région.

Obtention du diplôme en deux ans (46 %)

C'est « le » critère pour évaluer la motivation des élèves d'un collège.

Nous avons demandé à chaque collège quelle proportion de ses élèves ont obtenu leur diplôme en quatre sessions. La moyenne provinciale est d'environ 40 %.

Une vingtaine d'établissements ont déclaré ne pas posséder de telles statistiques, même si elles leur sont théoriquement communiquées par le ministère de l'Enseignement supérieur ou le Service régional d'admission du Montréal métropolitain. C'est pourtant une donnée de base qu'aucun collège ne devrait négliger.

Collège	Temps partiel %	Emploi %	DEC en 4 sessions %	Total %
Sém. de Sherbrooke	100	25	100	88
Collège de Lévis	100	75	71	86
Bois-de-Boulogne	50	50	100	73
Lafléche	100	25	86	73
Séminaire de Québec	100	N.D.	100	73
Brébeuf	100	N.D.	86	67
Gressot	100	N.D.	86	67
Rimouski	25	50	100	67
L'Assomption	100	N.D.	71	66
Gaspésie	0	100	71	66
Notre-Dame-de-Foy	100	N.D.	71	66
St-Félicien	50	75	50	64
Alma	25	50	71	53
Beauce-Appalaches	100	50	29	53
La Pocatière	75	75	29	53
Sém. St-Augustin	100	100	N.D.	53
Abitibi	50	50	50	50
Baie-Comeau	50	0	71	47
Marie-Victorin	100	25	29	47
St-Jean-sur-R.	50	0	71	47
Montmorency	75	0	50	43
Coll. de Sherbrooke	25	N.D.	71	40
Lionel-Groulx	25	0	71	40
Sorel-Tracy	75	75	N.D.	40
Mérici	100	50	N.D.	40
Lévis-Lauzon	50	50	29	40
Édouard-Montpetit	50	50	29	40
Matane	75	0	29	33
Chicoutimi	50	25	29	33
Joliette	50	75	N.D.	33
Jonquière	50	75	N.D.	33
St-Hyacinthe	75	0	29	33
Granby	25	0	50	30
Drummondville	25	0	50	30
Ste-Foy	50	N.D.	29	27
Ahuntsic	50	50	N.D.	27
Amiante	75	0	N.D.	20
F.-X. Garneau	50	N.D.	14	20
Valleyfield	50	0	14	20
Trois-Rivières	50	25	N.D.	20
Rosemont	75	0	N.D.	20
Victoriaville	50	25	N.D.	20
Outaouais	50	0	14	20
Maisonneuve	50	25	N.D.	20
Vieux-Montréal	50	25	0	20
St-Jérôme	50	0	N.D.	13
Sept-Îles	50	N.D.	N.D.	13
St-Laurent	50	0	N.D.	13
André-Laurendeau	50	0	N.D.	13
Rivière-du-Loup	50	N.D.	N.D.	13
Limoilou	25	0	N.D.	8

Un taux de pondération a été appliqué. Temps partiel: 27 % de la note finale; emploi, 27 %; le diplôme, 46 %.

Des profs de qualité

Le virage de « l'excellence » des années 80, c'est à eux qu'on le doit surtout.

Dans la quarantaine, souvent en poste depuis 17 ou 18 ans, les enseignants prennent leur travail au sérieux.

Pour un bon cours, il suffit d'un bon professeur, c'est-à-dire d'un encyclopédiste doublé d'un psychologue et d'un enthousiaste. Mais ce dosage ne se mesure pas. On n'a pas encore inventé d'« enthousiasmomètre ». Il faut donc procéder par des

ENSEIGNANTS

Collège	Scolarité %	Sélection %	Évaluation %	Disponibilité %	Total %
L'Assomption	80	100	100	100	96
Grasset	80	100	100	80	92
Bois-Comeau	40	100	100	80	84
Lafléche	80	80	100	100	84
Sém. de Sherbrooke	100	80	80	100	84
Rimouski	40	80	100	100	80
Jonquière	20	80	100	100	76
Séminaire de Québec	100	80	80	80	76
Collège de Lévis	40	80	80	80	72
Notre-Dame-de-Foy	40	80	100	40	68
Brébeuf	100	80	80	40	68
Bois-de-Boulogne	100	80	40	100	68
F.-X. Garneau	80	80	50	100	64
Ste-Foy	80	80	40	100	60
Édouard-Montpetit	100	80	20	100	60
Trois-Rivières	80	80	30	100	56
Sém. Saint-Augustin	100	80	0	100	52
Mérici	100	80	0	100	52
St-Laurent	100	80	0	100	52
Limoilou	40	80	30	100	52
Collège de Sherbrooke	100	80	50	0	52
Sept-Iles	40	80	20	80	48
La Pocatière	80	80	30	40	48
St-Jean-sur-R.	80	80	20	80	44
Chicoutimi	40	80	20	80	44
Maisonneuve	80	80	20	80	44
Outaouais	100	80	30	0	44
Lionel-Groulx	80	80	0	100	44
Amiante	40	80	0	80	40
Ahuntsic	N.D.	100	0	100	40
Valleyfield	80	80	0	80	40
Sorel-Tracy	80	80	0	80	40
Marie-Victorin	N.D.	80	20	100	40
Abitibi	40	80	0	100	40
Granby	40	80	0	100	40
Gaspésie	40	80	0	100	40
Rivière-du-Loup	40	80	20	40	36
St-Félicien	20	80	0	100	36
St-Hyacinthe	40	80	0	80	36
Beauce-Appalaches	20	80	0	100	36
Alma	20	80	0	100	36
Joliette	40	80	30	0	32
André-Laurendeau	N.D.	80	0	100	32
Matane	20	80	20	40	32
St-Jérôme	0	100	0	40	28
Victoriaville	20	80	0	80	28
Drummondville	40	80	0	40	28
Rosemont	20	80	0	40	24
Lévis-Lauzon	40	80	0	0	20
Montmorency	0	80	0	40	20
Vieux-Montréal	N.D.	80	0	0	12

Un taux de pondération a été appliqué. Scolarité: 20% de la note finale; sélection, 20%; évaluation, 40%; disponibilité, 20%.

mesures indirectes: les enseignants d'un collège sont-ils hautement scolarisés? Ont-ils été choisis de façon sélective? Le collège évalue-t-il leur travail? Et sont-ils disponibles en dehors des cours?

La scolarité des enseignants (20%)

La scolarité reflète le niveau d'excellence d'un collège. L'enseignant communique avec plus de conviction et d'émotion des connaissances qu'il a acquises en profondeur.

Les professeurs du collégial ont entre 18 et 19 ans de scolarité en moyenne. Nous avons voulu aller plus loin en demandant aux collèges quel pourcentage détenait une maîtrise ou un doctorat: les résultats s'échelonnent entre 10% et 70%.

LOUISE BALDEREAU

La sélection des enseignants (20%)

Nous avons demandé aux collèges s'ils avaient une politique «institutionnelle», c'est-à-dire adoptée par le conseil d'administration. Ne serait-ce que parce qu'une telle politique les oblige à se définir: on veut telle sorte de professeur parce qu'on vise tel objectif de formation.

Une poignée s'est donné une politique institutionnelle de sélection des enseignants. Les autres s'appuient sur les modalités définies à la convention collective. C'est moins intéressant, mais au moins, il n'y a pas de vide.

L'évaluation des enseignants (40%)

Imaginez un chirurgien dont un patient sur deux ne survit pas à l'opération. Il y a fort à parier qu'il devra rendre des comptes à l'hôpital, à ses collègues et aux familles.

Un professeur de collège, lui, peut-il, année après année, commettre les pires bourdes, avoir des problèmes de relations humaines ou des taux d'échec mirobolants, sans avoir de comptes à rendre?

L'évaluation des enseignants est vraiment le talon d'Achille des collèges. Les plus courageux – on peut les compter sur les doigts d'une main – se sont donné une politique institutionnelle. D'autres ont adopté la stratégie des petits pas. D'autres, enfin, ne font rien du tout. Mais tous ont le sentiment de marcher sur des œufs. On a peur d'éveiller l'instinct de défense syndical des enseignants.

La disponibilité des enseignants (20%)

Ce qui a longtemps fait la supériorité des écoles privées, c'est justement ce côté humain d'enseignants et de directeurs accessibles et disponibles. Le climat en classe n'est pas le même si, en cours de session, tous les élèves ont la chance de rencontrer individuellement leur «prof» à son bureau.

Selon la convention collective, les enseignants sont tenus à 32 heures et demie par semaine. Comme ils ont en moyenne 16 heures de cours, il resterait 16 heures de disponibilité: pour les réunions de département ou du syndicat, pour les élèves...

Nous avons alors insisté pour savoir si leurs professeurs étaient «formellement» tenus d'être à la disposition des élèves en dehors des cours et quel moyen vérifiable la direction prenait pour s'en assurer.

Une administration dynamique

Discipline et rigueur, doublées d'imagination, font les bonnes directions de collèges.

ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE

Même si un collège hérite d'élèves faibles, sans méthode de travail, ou d'enseignants négligents, il existe des moyens de corriger ces lacunes. C'est pourquoi la moitié des points va à l'encadrement pédagogique.

Groupes stables (10%)

L'une des grandes tares du collégial, c'est la dispersion qu'il impose à des jeunes de 17 ans. L'élève se retrouve dans autant de groupes différents qu'il a de matières. Dans une même semaine, il voit sept professeurs et 250 têtes d'élèves.

Les bons collèges atténuent les effets de ce système cogité par les technocrates. Les uns forment des groupes homogènes, c'est-à-dire composés d'élèves d'un même programme (sciences, arts, lettres...).

Dans d'autres collèges, l'élève reste toujours avec le même groupe pour chacun de ses cours: on parle alors de groupe stable.

Politique du français (26%)

Un bon baromètre. La qualité de la langue écrite est une priorité nationale. Avez-vous une politique institutionnelle du français? La plupart des collèges ont répondu oui.

Nous avons valorisé le dépistage des élèves faibles (par un test d'entrée ou au moyen des résultats du secondaire), les cours de rattrapage obligatoires, la pénalisation des fautes de français dans les travaux écrits, l'existence d'un centre d'aide en français et l'obligation de réussir une épreuve de sortie en français pour obtenir son diplôme.

Examens (14%)

Un examen officiel reste la meilleure façon de s'assurer qu'à l'intérieur d'un même collège et pour un même cours, tout le monde voit la même matière. Et c'est à l'institution que revient cette responsabilité ultime.

Nous avons vérifié trois points: le bulletin de mi-session, la période officielle d'examens à la fin de chaque session et le pourcentage des départements qui ont un examen de fin de session. Enfin, les professeurs doivent-ils faire approuver leur examen par le département ou la direction des services pédagogiques du collège?

Services pédagogiques spéciaux (20%)

La clientèle diminuant, tous les collèges, privés comme publics, acceptent tous les candidats qui ont un diplôme du secondaire. En toute logique, il leur faut s'occuper des plus faibles.

Nous avons donc vérifié si les collèges offraient des cours spéciaux (cours d'appoint) en français, en maths, en physique et en chimie.

Prévoit-on aussi, sous forme d'ateliers, de l'aide spéciale en méthodologie du travail, en communication écrite, en initiation à l'ordinateur?

Taux de diplômation (30%)

Comment mesurer la productivité d'un collège? Il s'agit simplement d'établir un rapport entre le nombre d'inscrits et le nombre de diplômés. Autrement dit, combien faut-il d'élèves à un collège pour produire un diplômé? La moyenne québécoise est de 3,47. ■

Collège	Groupes stables %	Importance du français %	Examens %	Aide aux élèves faibles %	Taux de diplômation %	Total %
Bréboeuf	60	92	100	60	90	83
Bois-de-Boulogne	30	77	57	50	100	71
Outaouais	0	85	28	100	77	69
Trois-Rivières	60	77	29	100	63	69
Ste-Foy	30	92	29	80	63	68
Matane	60	77	71	60	63	67
Sém. St-Augustin	0	77	100	30	90	67
Jonquière	60	69	71	70	63	67
Beauce-Appalaches	100	85	43	40	63	66
Édouard-Montpetit	100	85	71	60	37	66
Sém. de Québec	60	38	71	60	90	66
Mérici	0	69	71	45	90	64
Collège de Lévis	100	38	43	40	100	64
Granet	100	92	43	25	90	64
Alma	60	92	57	70	63	63
Lafléche	100	85	71	40	37	61
Amiante	60	54	43	40	90	61
St-Félicien	100	92	71	30	63	61
L'Assomption	0	92	100	40	77	61
Collège de Sherbrooke	60	69	29	80	50	58
Bois-Comeau	30	85	43	45	63	58
Maisonneuve	60	69	0	50	77	57
Rimouski	60	31	71	60	63	56
Sém. de Sherbrooke	100	08	71	30	90	55
La Pocatière	60	77	14	50	50	53
St-Laurent	60	85	29	80	10	51
Valleyfield	0	92	29	50	63	49
Ahuntsic	60	31	29	60	63	48
Lionel-Groulx	100	92	14	60	23	47
Rosemont	60	31	43	100	23	47
Rivière-du-Loup	20	85	14	65	23	46
Notre-Dame-de-Foy	0	38	43	15	90	46
Chicoutimi	0	77	43	40	37	45
St-Jean-sur-R.	0	92	43	55	37	44
Gaspésie	0	92	71	45	23	42
Limoilou	0	85	0	85	10	42
Granby	100	38	29	50	23	41
St-Jérôme	0	85	14	60	23	41
Abitibi	0	92	14	55	37	40
Victoriaville	0	85	14	40	23	39
F.-X. Garneau	0	33	29	90	23	39
Joliette	0	90	14	40	50	38
Sorel-Tracy	0	54	14	60	23	38
Drummondville	0	77	43	25	10	34
St-Hyacinthe	0	38	29	80	10	33
Montmorency	30	23	29	60	23	32
André-Laurendeau	0	92	43	50	0	32
Marie-Victorin	100	08	71	45	0	31
Vieux-Montréal	0	38	14	80	10	27
Sept-Îles	50	46	29	25	0	26
Lévis-Lauzon	0	38	0	0	37	21

Un taux de pondération a été appliqué. Groupes stables: 10% de la note finale; français, 26%; examens, 14%; aide, 20%; diplômation, 30%.